

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



TÉCNICO DE FORMAÇÃO: FORMAR E SER FORMADO

Ana Catarina Ferreira Pereira

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Área de especialização em Organização e Gestão da Educação e Formação

DISSERTAÇÃO

2016

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



TÉCNICO DE FORMAÇÃO: FORMAR E SER FORMADO

Ana Catarina Ferreira Pereira

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Área de especialização em Organização e Gestão da Educação e Formação

DISSERTAÇÃO

Orientado pela Prof^ª. Doutora Paula Guimarães

2016

RESUMO

O presente estudo surge do interesse pela profissão de técnico de formação e tem como objetivo conhecer as atividades que desenvolve e a importância da formação inicial, contínua e em contexto de trabalho no seu desenvolvimento profissional.

Este estudo centra-se em três momentos. No primeiro momento, fala-se da educação e da formação, sendo que se aborda aqui a educação permanente, a diferença entre a educação formal, não-formal e informal, a formação profissional e a formação experiencial. O segundo momento dedica-se ao técnico de formação, às suas atividades e à sua formação. No terceiro momento surge o estudo empírico: foram levadas a cabo cinco entrevistas semi-diretivas a técnicos de formação.

Este estudo surge a partir de três questões orientadoras, sendo elas:

1. Quais as atividades que um técnico de formação desempenha?
2. Qual o impacto da formação formal e não-formal no seu desenvolvimento profissional?
3. De que maneira é que a aprendizagem experiencial forma o técnico de formação?

Partindo destas questões orientadoras, o estudo está organizado em dois momentos: as reflexões teóricas e o estudo. O estudo surge de uma investigação baseada em cinco entrevistas realizadas que, após a análise de dados, permitem responder aos objetivos propostos.

Por fim, e após realizada a investigação, pode concluir-se que as atividades de um técnico de formação em contexto de trabalho dependem do local onde trabalha. No entanto, verifica-se que a formação formal e não formal são ferramentas essenciais. Regista-se ainda que a experiência é valorizada, principalmente porque permite o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: técnico de formação; formação formal e não-formal; aprendizagem experiencial; educação de adultos.

ABSTRACT

This study is due to my interest in the profession of training technician. It aims to know this technician activities and the importance of initial, ongoing training and working environment in his/her development.

This study is divided in three parts. At first, discussion on education and training, adult education, the difference between non-formal and informal education, vocational training and experiential training is made. The second part analyses the training technician, his/her activities and initial, continuing and informal education. In the third part may be found the research, which was carried out from five semi-directive technician interviews to training technicians.

This study comes from three guiding questions, which are:

1. What are the activities of a training technician?
2. What is the impact of formal and non- formal training in his/her professional development?
3. How are learning experiences impacting in the training technician?

Based on these guiding questions, the study is organized in two stages: the theoretical reflections and the empirical research. The research comes from five interviews that after data analysis, provide answers to the proposed objectives.

In the final part, conclusions stress activities performed by a training technician that depend from the enterprise he/she works in work. However, continuing education is an essential tool. It is also noted that experiential learning is valued, mainly because it allows the development of professional self.

Keywords: training technician; formal and non-formal education; learning experience; adult education.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo amor incondicional. Esta dissertação é vossa, por todo o esforço, por todo o amor e por me terem dado a melhor educação que podia ter tido. A vocês, o meu eterno agradecimento por tudo o que fazem por mim.

À minha irmã, por todas as razões do mundo. Pelo conforto e pela motivação. Pelo sangue e pelo amor que nos une, esta dissertação é tua também. Obrigada por me teres dado o melhor presente do mundo. O meu sobrinho Gabriel.

Gabriel, à tua educação e ao teu futuro. Que tenhas o melhor do mundo.

Aos meus padrinhos. Incansáveis. Obrigada por todo o apoio que me deram. Não teria conseguido sem vocês, que me acolheram como filha e me deram o que de melhor me podiam dar. Obrigada, para sempre.

Ao meu namorado, por todo o amor que me dá. Obrigada por fazeres parte da minha vida e por seres o meu pilar. Sem ti, é tudo mais difícil. Amo-te, de coração.

À Maria, por ter sido uma educadora com o coração. Por me amar como se fosse neta. Por me desejar como família e por me ter educado como tal. Obrigada!

Às minhas amigas, que me acolheram e me acompanharam neste percurso. Foi um privilégio ter partilhado isto tudo com vocês. Pelos risos e sorrisos! Obrigada por terem sido o meu apoio.

À minha orientadora, Professora Paula, que me incentivou a seguir o meu coração. Obrigada pela paciência, pela orientação e por todos os ensinamentos. Foi fundamental neste meu percurso.

Agradeço às minhas entrevistadas. Obrigada por contribuírem com as vossas aprendizagens. Foi um prazer conhecer e conversar com vocês.

Aos que me acompanharam nesta etapa, o meu agradecimento.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Resumo..... | 1 |
| Abstract..... | 2 |
| Agradecimentos..... | 3 |
| Introdução..... | 6 |
| I. Reflexões teóricas..... | 9 |
| 1. Educação e formação..... | 10 |
| Educação de adultos..... | 11 |
| Educação não-formal e informal..... | 15 |
| Aprendizagem experiencial..... | 16 |
| Educação permanente..... | 21 |
| Formação profissional..... | 23 |
| Desenvolvimento da formação profissional..... | 29 |
| 2. O técnico de formação..... | 30 |
| A atividade de formador..... | 30 |
| A formação de um técnico de formação..... | 33 |
| As atividades do técnico de formação..... | 35 |
| II. Estudo empírico..... | 38 |
| 1. Metodologia..... | 39 |
| Investigação e pesquisa qualitativa..... | 39 |
| Entrevista..... | 40 |
| Guião de entrevista..... | 41 |
| Análise de conteúdo..... | 43 |
| Tratamento de dados..... | 44 |
| 2. Retratos de técnicos de formação..... | 44 |
| Retrato A: Técnica de formação..... | 44 |
| Retrato B: <i>Learning Specialist</i> | 49 |

| | |
|--|----|
| Retrato C: Gestora de formação..... | 54 |
| Retrato D: Responsável de recursos humanos..... | 59 |
| Retrato E: Responsável de desenvolvimento e dinamização..... | 66 |
| Análise comparativa..... | 70 |
| Conclusão..... | 77 |
| Referências bibliográficas..... | 79 |
| Documentos consultados..... | 83 |
| Sites consultados..... | 83 |
| Lista de anexos..... | 84 |

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge no âmbito do ciclo de estudos conducente a grau de mestre em Educação e Formação, especialização em Organização e Gestão da Educação e Formação.

O tema desta dissertação centra-se no técnico de formação, procurando compreender as atividades que realiza diariamente e perceber de que maneira é que se forma pela prática profissional.

No que diz respeito à minha motivação, esta deve-se ao facto de ter interesse nesta área enquanto licenciada em Ciências da Educação. Senti a necessidade de explorar esse campo de modo a perceber o que faz um profissional da área e como é que formado pelo mundo do trabalho e pela formação experiencial. Assim, é essencialmente pelo interesse pessoal em explorar esta profissão que levei a cabo este trabalho.

Para além disso, existe também uma motivação ligada à investigação educacional que se relaciona com o facto de, apesar de já haver trabalhos na área, não ser possível encontrar um conjunto de respostas para as questões que são essenciais na definição da profissão de técnico de formação. Desta maneira, acredito na importância desta contribuição para um maior conhecimento e para um aprofundamento da reflexão acerca desta temática.

Esta investigação visa compreender a profissão de técnico de formação, a partir de algumas questões, tais como:

1. Quais as atividades que um técnico de formação desenvolve?
2. Qual o impacto da formação formal e não-formal¹ no seu desenvolvimento profissional?
3. De que maneira é que a aprendizagem experiencial² forma o técnico de formação?

Justificando a necessidade de criar estas três questões orientadoras, surgem alguns pontos que este estudo defende.

¹ Neste trabalho educação formal e não formal surgem como sinónimos de formação formal e não formal, embora diferentes autores estabeleçam diferenças entre estes conceitos, como Canário (2013).

² Neste trabalho educação informal, formação informal e aprendizagem experiencial surgem como sinónimos, embora diversos autores, como Cavaco (2002), refiram diferenças entre estes conceitos.

O primeiro ponto relaciona-se com a designação de técnico de formação. Desde que iniciei o meu percurso em Ciências da Educação, verifiquei que a designação de técnico de formação e de licenciado em Ciências da Educação não eram entendida por todos, sendo muitas vezes educação limitada à escola. Assim surge esta primeira necessidade de perceber e dar a conhecer o que é um técnico de formação e quais as atividades que desenvolve. Salienta-se neste ponto a importância de dar a conhecer o técnico de formação como um profissional que pode trabalhar em variados contextos. Esta análise é feita com algumas referências ao estudo empírico que foi levado a cabo, ao que as entrevistadas foram dizendo ao longo das entrevistas. Estas chamadas de atenção são particularmente importantes para quem redigiu este relatório, pois favorecem a articulação entre a “teoria” e a “prática” e atribuem coerência à análise.

O segundo ponto que orienta a questão “Qual o impacto da formação formal e não-formal no seu desenvolvimento profissional?” baseia-se no facto de a formação ser um dos meios que permite adquirir conhecimentos e capacidades. Assim, pretende-se compreender as mudanças que existem após a frequência em ações de formação e a necessidade de as frequentar ao longo da carreira profissional.

O terceiro ponto está ligado à aprendizagem em contexto de trabalho. Aqui, importa compreender a influência das experiências e dos saberes desenvolvidos no local de trabalho, procurando compreender de que maneira as experiências podem formar o profissional e perceber a influência dos contextos de trabalho no que se aprende e como se aprende.

A presente dissertação é constituída por uma primeira parte que inclui reflexões teóricas e uma segunda parte que diz respeito ao estudo levado a cabo.

No enquadramento teórico podem ser encontrados dois capítulos, sendo eles:

1. Educação e Formação – neste capítulo procura-se compreender estes dois conceitos, identificando também subtemas que neles se inserem, como a educação de adultos e a formação profissional.
2. Técnico de formação – incluem-se aqui as atividades ligadas ao trabalho do técnico de formação, como, por exemplo, o papel de formador e a sua formação.

A escolha destes temas surge das perguntas orientadoras e dos objetivos propostos, de forma a que o leitor possa ter uma perceção mais detalhada acerca do assunto.

No que toca ao estudo realizado, o presente estudo integra um capítulo referente à metodologia utilizada. Este capítulo serve para perceber o que é e porque é que se recorreu ao paradigma qualitativa/interpretativo. Serve ainda para perceber quais os objetivos gerais e específicos que o guião de entrevista incluiu e qual é a constituição do guião por blocos temáticos. Trata-se aqui também dos procedimentos e recolha de dados.

O capítulo seguinte inclui a apresentação e análise dos dados. Num primeiro momento, a análise é feita por entrevistada, sendo possível discutir o percurso das entrevistadas de forma singular através daquilo que se designou de retratos. Já num segundo momento, comparam-se os dados para que se possa responder aos objetivos deste estudo. Note-se que as entrevistas e as respetivas análises foram feitas tendo em conta o referencial teórico e as questões orientadoras, de modo a dar respostas ao objetivos definidos.

Por último, a conclusão aborda os pontos semelhantes e dissemelhantes da análise que resultou das entrevistas, dando assim resposta às questões apresentadas anteriormente e aos princípios orientadores deste estudo. Pretende-se, neste ponto, fazer um balanço geral do que se obteve neste estudo.

I. REFLEXÕES TEÓRICAS

1. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Neste primeiro ponto aborda-se os conceitos de educação e formação.

Para ser possível compreender estes dois conceitos, é necessário perceber a proximidade entre eles e as eventuais diferenças que se lhes atribuem.

Buckley e Caple (cit in. Cardim & Miranda, 1998) referem que a educação pode ser vista como um conjunto de atividades em que o objetivo essencial é desenvolver valores e conhecimentos técnicos relativos a uma vasta gama de atividades, sendo que estes valores e conhecimentos podem traduzir-se na capacidade de analisar e resolver problemas. Já a formação orienta-se para o ensino de conhecimentos práticos, atitudes e comportamentos que são, regra geral, importantes para o desempenho de uma determinada profissão ou de atividades de trabalho. Para estes autores, a educação tem um conteúdo que é essencialmente teórico enquanto que a formação está associada à prática. Posto isto, podemos referir que a educação orienta-se para o desenvolvimento pessoal enquanto que a formação se centra no trabalho e na profissão, não excluindo o desenvolvimento pessoal que também se inclui como fator importante. Uma outra diferença que se coloca entre estes conceitos é o efeito temporal, uma vez que a formação é algo com um efeito imediato e na educação o efeito é mais disperso no tempo e os resultados são avaliados a longo prazo.

Assim, há que referir que a educação pode ser considerada uma “formação” de carácter mais geral que permite ao indivíduo desenvolver-se e alargar os seus conhecimentos por várias áreas, mas é à formação profissional que se deve a preparação do indivíduo para uma profissão ou atividades profissionais.

Desta articulação resultam saberes que podem permitir o desenvolvimento do indivíduo enquanto cidadão. Esta situação foi particularmente destacada na investigação empírica, onde uma das entrevistadas referiu que o seu processo de desenvolvimento profissional também foi importante no seu desenvolvimento enquanto pessoa, visto que a maior parte do seu tempo era passado em contexto de trabalho.

É ainda necessário refletir acerca das vantagens do investimento na educação e formação. Estas podem estar ao nível individual, mas também ao nível profissional. No primeiro caso, o desenvolvimento pessoal cria indivíduos mais ativos e realizados; já ao

nível profissional, este investimento surge em resultado da qualificação da mão-de-obra e de um maior nível de produtividade. Podemos ainda salientar que, para além de ser benéfico para os indivíduos e para as empresas, é também relevante para a sociedade, enquanto sociedade mais ativa e participativa.

EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Segundo o documento referente à “Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos” aprovada pela UNESCO (1977), a educação de adultos designa os processos de educação, sejam eles formais, não-formais ou informais e independentemente do conteúdo, desde que permitam o prolongamento da educação inicial.

A educação de adultos é também definida por Dias (1978) como um processo organizado que permite ao indivíduo aperfeiçoar-se seja ao nível do desenvolvimento pessoal como aos níveis social, económico ou cultural. Regularmente, os adultos que investem na educação de adultos fazem-no para obter habilitações e qualificações ou para se desenvolverem e enfrentarem as mudanças ao longo do tempo. Atualmente, as rápidas mudanças exigem que o indivíduo obtenha novos conhecimentos ou que atualize conhecimentos que já adquiriu.

Para Wolf (2005), os ambientes de aprendizagens dos adultos devem surgir como oportunidades de crescimento, onde os indivíduos se reconstroem. Nesta linha de ideias, Erasmie (1978, p.13) propõe quatro objetivos gerais para a educação de adultos:

1. “A educação de adultos reduz as diferenças ou abismos entre os níveis educacionais existentes na sociedade”;
2. “A educação de adultos possibilita a existência e o desenvolvimento da ordem social democrática. Aumenta além disso a consciência social e cultural dos membros da sociedade”;
3. “A educação de adultos contribui efetivamente para a promoção da economia e fornece mão-de-obra com bons conhecimentos ao mercado de trabalho facilitando também a realização do pleno emprego”;

4. “A educação de adultos contribui a longo prazo para o nivelamento da distribuição dos recursos. A educação de adultos é uma condição para alcançar uma nova ordem económica internacional”.

Segundo Barros (2013, p.49), a referida organização internacional tem tido um papel importante da definição de educação de adultos, nomeadamente ao definir quatro objetivos para este domínio, sendo eles:

1. “Uma compreensão crítica do mundo”;
2. “A tomada de consciência e a melhoria das relações do homem com a natureza e com a cultura”;
3. “O desenvolvimento das diferentes formas de comunicação e solidariedade”;
4. “A capacidade de aprender a aprender”.

São vários os motivos que podem despertar o interesse pela educação de adultos. Para isso, Norbeck (1978) refere alguns motivos, podendo estes ser pessoais ou mais gerais. Como motivos pessoais, o autor refere a promoção e a realização pessoal. A promoção pessoal tem como principal objetivo elevar a sua posição social ou obter um emprego melhor. Já a realização pessoal remete para o facto de os indivíduos procurarem este tipo de educação para se sentirem realizados, não visando necessariamente a melhoria da sua posição social ou do seu emprego. Já em relação a motivos mais gerais, os indivíduos que procuram a educação de adultos, orientam-se primeiramente pela necessidade e também por uma questão de igualdade, uma vez que este campo de práticas pode permitir que gerações mais velhas tenham a oportunidade de obter uma educação similar, senão igual, à das gerações mais novas.

Um outro motivo remete para as mudanças que vão ocorrendo, isto é, os indivíduos procuram a educação de adultos como forma de se desenvolverem e se prepararem face às evoluções e mudanças que acontecem ao longo do tempo, procurando uma constante atualização. Esta busca pela educação serve essencialmente para acompanhar a inovação e os desenvolvimentos. Note-se que durante a investigação empírica, todas as entrevistadas referiram a importância de se atualizarem e reciclarem conhecimentos, de forma a fazerem face às mudanças e inovações que se vão verificando.

É importante salientar que a educação de adultos é muitas vezes conhecida pela alfabetização, sendo este um polo de práticas com longa tradição e história. Porém, é

necessário referir que a educação de adultos não se limita a ensinar a escrever ou a ler (Canário, 2013).

De resto, a educação de adultos é um campo de práticas alargado que alguns autores consideram bem-sucedido. No entanto, o autor Norbeck (1978) faz questão de referir alguns aspetos que podem comprometer este sucesso e implicar alguns fracassos. O autor refere que um dos fracassos pode ser o facto de nas atividades se tratar os adultos como crianças, utilizando os mesmos métodos que, eventualmente, podem não ser os mais adequados ao tipo de pessoas que procuram este domínio educativo. Um outro fracasso tem que ver com as necessidades dos adultos, isto é, para planear as ações de formação é importante perceber o que o adulto precisa, o que ele pretende. Por último, não conhecer os adultos pode levar também à fragilização destes na educação, uma vez que conhecer os adultos permite guiar a educação de maneira a que aqueles se possam sentir motivados e acreditar, de igual forma, que a educação que estão a receber é essencial para o seu desenvolvimento.

Segundo Dias et al. (1983), há que tornar o adulto o sujeito da formação e aqui importa que durante a ação educativa o adulto receba condições para que ele seja o agente da sua formação. Assim sendo, a educação não deve resolver os problemas dos indivíduos, mas sim dar-lhes a conhecer métodos e ajudá-los a encontrar formas de eles próprios aprenderem e os resolverem.

Quer isto dizer que a educação de adultos não tem necessariamente que ficar limitada à transmissão. O indivíduo deve procurar e ir ao encontro da sua própria educação, assumindo o papel de educando e de educador da sua própria formação. Pode-se então afirmar que o campo da educação de adultos consiste num processo de educação permanente, que se prolonga ao longo da vida.

Para além disto e segundo Canário (2000), existem três níveis de formalização da ação educativa, sendo eles o formal, não formal e informal. O nível formal define-se pelo ensino escolar e pela relação professor-aluno, tendo em conta o planeamento prévio dos programas, horários e processos avaliativos. O nível não formal é caracterizado pela flexibilidade, seja ela de horários ou de programas, destacando-se aqui o carácter voluntário da participação em situações educativas não ligadas ao processo escolar. Por fim, o nível informal é um nível que contempla várias situações

potencialmente educativas, sejam elas intencionais ou não e, portanto, são processos que ocorrem em contextos pouco ou nada estruturados e organizados.

Norbeck (1979) define a educação não-formal como uma iniciativa que parte dos próprios adultos e não do Estado, uma vez que esta depende essencialmente dos indivíduos e das suas motivações. Tal como foi referido numa das entrevistas no âmbito do estudo realizado, aprender deve partir do indivíduo. O sujeito tem que estar consciente de que quer aprender para que a formação seja adquirida, até em situações informais, como a partilha de saberes nos locais de trabalho entre colegas. Se o indivíduo não estiver motivado a aprender com os colegas, então será difícil desenvolver novas aprendizagens.

Segundo Canário (2000, p.80), a educação informal era até há bem pouco tempo a "face não visível do icebergue educativo". Tal como já foi referido, a educação informal foi até então desvalorizada, uma vez que aceitar esta educação como uma "face descoberta" do icebergue implicava romper com a educação baseada nos sistemas escolares. A educação informal deve ainda ser apresentada como uma modalidade educativa, tal como a educação formal e não-formal, com a diferença de que não é uma modalidade organizada, podendo, portanto, possuir um carácter intencional ou não. No entanto, continua a ser uma modalidade de educação, uma vez que os efeitos obtidos alteram e moldam os conhecimentos e atitudes dos indivíduos.

Posto isto, verifica-se que, de acordo com Cavaco (2001), a educação informal é desvalorizada devido à grande importância dada socialmente ao sistema educativo. A existência da escola permitiu passar da educação familiar, na qual os pais eram encarregados da transmissão de saberes, para uma educação formal fornecida por escolas. Este desenvolvimento dos sistemas escolares cria uma barreira no que toca à valorização da educação informal. O sistema escolar assume a grande parte da educação e os indivíduos deixaram de dar tanto valor à educação que ocorre de contextos informais.

Já se pensarmos nas necessidades das crianças, verifica-se que são bastante diferentes das motivações e experiências que os adultos possuem. Portanto, importa aqui introduzir o conceito de andragogia. É um conceito recente e não é universalmente aceite. No entanto, é introduzido como contribuição para a melhoria da educação de adultos, embora alguns autores lhe formulem diversas críticas (Canário, 2013).

Para isto, Cardim (1990) refere que esta educação direcionada aos adultos deve ter em conta pelo menos três aspetos essenciais: as características individuais que permitam dar valor à experiência e à prática; perceber se a aprendizagem está de acordo com a realidade do indivíduo de modo a que perceba os benefícios da aprendizagem; e as interações pessoais e o estímulo à descoberta.

EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E INFORMAL

A educação informal deve ser apresentada como uma modalidade educativa, tal como a educação formal e não-formal. É importante referir que a educação informal se diferencia por ser uma modalidade não organizada e que pode, portanto, possuir um carácter intencional ou não. Ainda assim, continua a ser designada como uma modalidade de educação, uma vez que os efeitos obtidos alteram e formam os conhecimentos e atitudes dos indivíduos.

Tal como Cavaco (2001) afirma, a educação informal, como a formação e a aprendizagem experiencial, sempre existiu. Isto porque, anteriormente, a experiência e o processo de tentativa-erro eram formas de sobrevivência, embora só recentemente os cientistas sociais reconheçam o valor da educação informal.

Assim como a aprendizagem e a formação experiencial, esta modalidade educativa também se caracteriza por ser algo que ocorre ao longo da vida e em vários contextos. O sujeito exposto a uma determinada situação faz a sua aprendizagem e partilha o saber com outros elementos que o rodeiam. Desta forma e segundo Cavaco (2001. p.60), “todas as pessoas são, em simultâneo, educadores e aprendizes”.

Já segundo Marreiros (2014), a aprendizagem experiencial está inteiramente ligada às modalidades de educação informal e não-formal. Desta forma, existe aqui uma proximidade entre estes conceitos que se justificam pela capacidade de o indivíduo refletir, de experimentar várias situações e acontecimentos do seu quotidiano e desenvolver aprendizagens. A experiência que está na base da educação informal pode ser obtida em contextos familiares, profissionais, pela envolvimento na comunidade social e política. Note-se que estes são contextos do quotidiano e que representam potenciais situações de aprendizagem, havendo ainda a necessidade do indivíduo se

confrontar como novos desafios devido à imprevisibilidade do dia-a-dia. De qualquer modo, estas situações servem para que o indivíduo tire partido das suas experiências passadas e as transforme, assumindo as novas aprendizagens e possibilitando a renovação e a reciclagem de conhecimentos que permitem o seu desenvolvimento.

Cavaco (2001) refere ainda que o indivíduo não se forma sozinho. Quer isto dizer que, apesar das experiências e das aprendizagens que destas decorrem, o processo de formação não se dá só pelas aprendizagens realizadas autonomamente. É necessário haver uma partilha e recolha de informação a partir de outras fontes, nomeadamente de colegas de trabalho, que apresentam e partilham novos conhecimentos que podem ser essenciais ao indivíduo. Esta partilha coletiva da experiência individual pode ser essencial para a construção ou reestruturação das aprendizagens do indivíduo.

O argumento apresentado por Cavaco (2001) é particularmente importante, uma vez que durante a investigação empírica, verificou-se que a partilha entre colegas e chefes é muito bem vista pelos trabalhadores, uma vez que permite obter conhecimento e partilhar informação que pode ser benéfica para todos. Note-se que as entrevistadas regularmente efetuavam esta partilha.

Ainda segundo Dominicé (1996), a qualidade das aprendizagens pode ser influenciada por vários fatores, sendo alguns destes o investimento pessoal, o momento da vida em que o indivíduo se encontra e as relações sociais que se registam nessas situações. Desta forma, a base da aprendizagem está inteiramente ligada à relação que o indivíduo tem com o ambiente e com as pessoas que o integram.

APRENDIZAGEM EXPERENCIAL

No que diz respeito a este tema, é necessário perceber que os termos aprendizagem experiencial e formação experiencial, neste trabalho tomados como sinónimos, designam processos de aquisição de saberes que têm como base a experiência adquirida pelas pessoas ao longo da vida. Assim, mesmo que o indivíduo não tenha tido a oportunidade de frequentar ou concluir o processo de educação e formação, pode ao longo da vida adquirir conhecimentos que facilitem a sua integração social.

Não menosprezando o sistema escolar e o nível formal, é possível verificar uma valorização da experiência. Desta forma, podemos ver a aprendizagem e a formação experiencial como complementares da educação formal. De resto, sem experiência a formação é limitada (Canário, 2006).

Desta forma, é possível perceber que estes dois termos estão relacionados com processos de aquisição semelhantes. Quando se pensa em experiência, é necessário garantir que esta pode funcionar como uma orientação para o futuro e como uma forma de entender ações passadas (Cavaco, 2001). A experiência como uma forma de orientação pode ser entendida como uma tentativa, ou seja, o resultado já é o esperado, uma vez que já existe experiência nessa situação. No entanto, pode-se verificar imprevisibilidades que estão implícitas à situação e que não podem, de forma alguma, ser controladas.

Segundo Landry (cit. in Cavaco, 2001, p.51), a formação normalmente é entendida como um “processo de transformação e de integração da experiência pessoal” de cariz sobretudo profissional, embora possa incluir também outros domínios. Mas, quando se fala em formação experiencial, falamos de um conceito multidimensional. Para Josso (2008), a formação experiencial refere-se à atividade do indivíduo em relação a uma aprendizagem que pode ser considerada imprevista ou voluntária. Assim sendo, o indivíduo exposto a determinada situação pode efetivamente obter competências que funcionem como uma aprendizagem construtiva que o possam complementar enquanto pessoa ou trabalhador.

Para além disto, Josso (2002) refere que formar-se assenta na articulação prática entre o saber-fazer e os conhecimentos. Esta situação permite que a experiência se torne numa ação formativa. Esta ideia é particularmente relevante se se considerar que, no caso de uma das entrevistadas que participou na investigação empírica, foi referido que uma das situações inesperadas foi ter que assumir o trabalho de um chefe, que esteve ausente do trabalho por motivos de saúde. Nesta situação, a entrevistada teve que fazer o cruzamento entre o saber-fazer e os conhecimentos que tinha para fazer face à situação em que se encontrava. Referiu ainda que se não fosse por essa experiência, não teria tido esses conhecimentos. Quer isto dizer que essa experiência se tornou impulsionadora da formação que lhe permitiu desenvolver no contexto de trabalho. Nesta situação, verificou que a experiência permitiu fazer o cruzamento entre o saber-

fazer e os conhecimentos que tinha, utilizando também a partilha e a experiência que possuía para fazer face à situação em que se encontrava.

Ainda assim e após perceber a importância da aprendizagem e da formação experiencial, é necessário entender que a formação experiencial não pode ser considerada como a solução para todos os problemas, uma vez que são reconhecidas as suas limitações. Deste modo, verifica-se uma limitação no que toca à resolução de lacunas que, eventualmente, os indivíduos possam apresentar, principalmente no que diz respeito às suas aprendizagens. Ainda assim e segundo Cavaco (2001), a experiência tem um carácter dinâmico que se deve ao facto de as aprendizagens ocorrerem permanentemente. Neste sentido, a necessidade de aprender permite mobilizar o indivíduo ao longo da vida. É esta necessidade de aprender que permite fazer face aos desafios e imprevistos do quotidiano, permitindo e também obrigando a alargar os horizontes e reestruturar as suas competências.

Como já foi referido, estes dois conceitos, aprendizagem e formação experiencial, são muito próximos, mas ainda assim é possível diferenciá-los. Segundo Cavaco (2001), a formação experiencial tem um potencial heurístico e não se refere apenas ao saber-fazer, mas também ao saber e ao saber-ser. Apesar da experiência trazer sempre uma aquisição de conhecimentos, vai depender do sentido que o indivíduo lhe der e, desta forma, apenas o indivíduo exposto à situação pode avaliar de que forma é que essa experiência o moldou e o que aprendeu. No entanto, este é um processo frequentemente inconsciente e o indivíduo nem sempre consegue clarificar a pertinência da situação. Assim, podemos afirmar que a consciencialização do indivíduo relativamente à experiência pode moldar a aprendizagem, tendo em conta a relação que é estabelecida entre o indivíduo e a experiência.

Tal como Finger (cit. in Cavaco, 2001) refere, deve-se distinguir aprendizagem experiencial e formação experiencial. No primeiro caso, a experiência é vista como uma experimentação, incluindo esta uma conceção mais redutora. Já no segundo caso, a experiência é vista como algo mais global, que pode ser fundamental para a identidade do indivíduo. Em qualquer dos casos, estes conceitos inscrevem-se essencialmente na ideia de que a educação é permanente e de que é possível aprender e formar-se ao longo da vida.

Robin (cit. in Cavaco, 2001) salienta ainda a ideia de que a aprendizagem experiencial é algo que se dá através de um contacto direto entre o sujeito e o objeto, que pode traduzir-se numa ação importante para a vida do indivíduo. De qualquer forma, para que a experiência seja formativa é necessário que seja refletida, de modo a perceber de que maneira é que uma situação moldou o indivíduo num determinado domínio.

A experiência pode ainda ser considerada uma fonte, ou até mesmo a única fonte, de conhecimento em certos casos. Como Cavaco (2001) explica, para alguns indivíduos que não tiveram acesso à educação formal, a experiência serve quase como a única fonte de aprendizagem que realmente importa para a sobrevivência no quotidiano. Nestes casos, a formação experiencial aparece como uma compensação face às lacunas apresentadas pelos indivíduos ao nível escolar. Em contrapartida, estes são indivíduos com experiências profissionais e sociais bastante ricas visto que os saberes que detêm são produzidos unicamente pela experiência.

Esta aprendizagem experiencial pode ser ainda definida como um processo em que os “conhecimentos resultam da transformação da experiência acumulada” (Cavaco, 2001, p.56). Nesta perspetiva, o indivíduo, à medida que vai ganhando novas experiências, vai assimilando-as, associando-as às experiências do passado e transformando-as. Por outras palavras, as experiências do passado vão ser avaliadas através das novas experiências, criando assim um aglomerado de informação. Desta forma, as experiências obtidas pelo indivíduo não são isoladas. Elas criam uma espécie de corrente que permite uma reestruturação e um melhoramento dos saberes produzidos. A partir daqui, podemos perceber que a aprendizagem experiencial é algo contínuo e permanente.

Já segundo Kolb (cit. in Cavaco, 2001), a formação experiencial é um processo que deriva de quatro etapas, sendo elas a ação, a experiência, a reflexão e a concetualização. Para este autor, o indivíduo, depois de exposto a uma determinada situação, intervém fazendo algo e posteriormente analisa o que aconteceu tendo em conta as experiências passadas. Este passo permite a descoberta de conceitos e princípios das experiências que podem ser essenciais no futuro, começando aqui o processo de aprendizagem. Desta forma, estas quatro etapas funcionam como um ciclo repetitivo de aprendizagens a partir de experiências vividas.

Seguindo a teoria apresentada por Kolb, Enriotti (1991, cit in Cavaco, 2001) argumenta que o processo de formação experiencial pode ser composto por três fases, sendo elas a fase da ação, a fase da reflexão e a fase da socialização. Na primeira elaboram-se modelos de ação, na fase da reflexão transforma-se o que se viveu em experiência e, por último, o indivíduo passa por uma fase de consciencialização em que se dirige do implícito ao explícito.

Para Berbaum (1993, p. 13), “a aprendizagem pode definir-se como o processo de construção e assimilação de uma nova resposta, isto é, um processo de adequação do comportamento”. O autor refere que aprender é um processo que pode ser construído ao longo do tempo e que permite adequar o comportamento tendo em conta uma determinada situação. Adicionalmente, a experiência permite que haja a capacidade de resolução de problemas, favorecendo a sua ultrapassagem, uma vez que as aprendizagens já realizadas ajudam o indivíduo a prever e a saber agir consoante a situação em que se encontra exposto.

Na visão de Canário (2013), a aprendizagem decorre essencialmente de dois processos: o primeiro consiste na criação do sentido, uma vez que o conhecimento não é o resultado de um processo cumulativo de informação, mas sim de um processo de seleção, organização e interpretação da informação a que estamos expostos e que, segundo os contextos e as pessoas, pode dar origem a perspetivas muito diferentes; já o segundo processo refere que esta mobilização tem um carácter intrínseco ao sujeito, está relacionado com a sua motivação. Perante isto, note-se que os processos de aprendizagem realçam a centralidade do sujeito. A aprendizagem constrói-se tendo em conta o próprio sujeito e as suas referências pessoais. Portanto, cada aprendizagem é construída a partir do sentido que o indivíduo lhe der.

Como se pode constatar, existem vários contextos informais que podem ser considerados fontes de experiências e aprendizagens, relativos ao nosso quotidiano, como o local de trabalho e com os colegas. Esta partilha e o seu carácter dinâmico permitem que, ao longo da vida, o indivíduo vá refletindo e assumindo a aprendizagem com um sentido único e pessoal.

EDUCAÇÃO PERMANENTE

Na visão de Osório (2003), a educação permanente³ remete para todas as etapas da vida e deve adaptar-se aos diferentes graus de maturidade dos sujeitos que se vão desenvolvendo ao longo da vida.

Lengrand (1970, p.49) refere que “a noção de uma bagagem intelectual ou técnica suficiente para a totalidade da existência está em vias de desaparecer”, pois não é só esta bagagem que nos torna indivíduos completos. Há, atualmente, a noção do desenvolvimento do ser humano através das experiências que permite fazer face a algumas das necessidades atuais. Seguindo este autor, se pensarmos na educação com algo permanente não podemos identificar uma idade própria para o ato de aprender. No entanto, é evidente que educar reflete-se no indivíduo e na sua relação com o tempo, levando este a adaptar as suas aprendizagens aos seus objetivos.

Podemos aqui referir o exemplo de várias entrevistadas com mais experiência profissional que referiram que a aprendizagem é algo que se faz com o tempo, que se vai adquirindo. Neste sentido, é importante criar uma ligação e adaptar os conhecimentos à medida que o indivíduo se vai desenvolvendo com o tempo. Por isso, a educação permanente é um conceito que assenta nas aprendizagens que se desenvolvem ao longo da vida e que remete para o ‘nunca deixar de aprender’, fazendo disto algo que acontece no dia-a-dia e utilizando experiências do quotidiano como método de aprendizagem.

Ainda assim, numa aceção mais restrita, podemos ver também a educação permanente como um prolongamento da educação tradicional, não se limitando aos métodos tradicionais de acumulação de conhecimentos. Para Le Veugle (2000), a educação permanente pode ter, pelo menos, três objetivos:

1. Permitir que a instrução e a educação obtidas na escola se mantenha;
2. Prolongar e/ou completar a sua formação;
3. Renovar ou adaptar as capacidades ao longo de todas as idades permitindo o aperfeiçoamento e a atualização.

³ Para os autores que discutem as políticas de educação de adultos, como Canário (2013), educação permanente representa uma certa conceção política que tem como aspectos importantes a intervenção do Estado na educação e o carácter humanista dos programas e das atividades. Neste trabalho, contudo, refere-se educação permanente quando se pretende falar de processos educativo que decorrem ao longo da vida, acentuando a dimensão pessoal dos saberes desenvolvidos.

Apesar deste entendimento, próximo do senso comum, diversas organizações internacionais procuraram destacar o carácter abrangente e contínuo da educação, formação e aprendizagem realizadas ao longo da vida. O Conselho da Cooperação Cultural do Conselho da Europa (cit. in Le Veugle, 2000, p.27) define a educação permanente como “um conceito que engloba a formação total do homem, segundo um processo que prosseguirá durante a vida (...) Implica um sistema completo, coerente e integrado, fornecendo os meios convenientes à resposta para as aspirações de ordem educativa e cultural de cada indivíduo, e adequados às suas faculdades”. Ou seja, a educação permanente é algo que acompanha e sempre acompanhará a vida do homem. Esta definição torna este conceito bastante amplo.

Apesar destas aprendizagens ocorrerem ao longo da vida, existem certos momentos onde determinados aspectos se tornam mais evidentes para o desenvolvimento de aprendizagens. Numa primeira idade, podemos referir que a família, a escola e os grupos de amigos são uma constante fonte de novos conhecimentos. Mas, quando se entra na fase adulta, os contextos mudam. O trabalho e os tempos livres passam a ser as principais fontes de produção de conhecimentos. Saliente-se que, ao chegar a uma idade mais adulta, é necessário um maior esforço para nos mantermos atualizados e os critérios de aprendizagem são mais variados.

Segundo Osório (2003), a educação permanente não deve ser vista como uma realidade nova. Isto deve-se ao facto de as aprendizagens que se desenvolvem ao longo da vida serem algo que acompanha o ser humano desde sempre. Esta capacidade de aprender para fazer face às mudanças já não é recente, é algo que vem de há muito tempo e que se continua a verificar num mundo de mudanças. Assim sendo, a educação permanente foi surgindo nos mais diversos contextos pela necessidade que o ser humano tem de se adaptar perante as mudanças.

Osório (2003) refere três razões que ajudam a compreender a educação permanente, sendo elas epistemológica, tecnológica e laboral, e cultural. No caso da primeira, trata-se de perceber que a evolução dos conhecimentos e a rápida mudança exige que a aprendizagem seja constante e necessária; no segundo caso, a mudança tecnológica está a surgir de forma rápida e no que toca à dimensão laboral, esta mudança acarreta a necessidade de novas qualificações e de formação contínua; por último, as aprendizagens feitas a partir da transmissão cultural representam uma grande fonte de mudança e de alargamento de horizontes por parte dos indivíduos.

Desta maneira, podemos referir que a educação permanente permite a adaptação às mudanças e permite também melhorar a qualidade de vida seja ao nível social, cultural ou profissional, uma vez que atua em vários sentidos e nas várias etapas da vida.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Como já vimos, a formação é um conceito que não tem necessariamente uma única definição, sendo este polissémico e caracterizando-se por ser um domínio abrangente e complexo (Canário, 2013).

Na visão de Anjos (2014), a formação pode estar associada tanto ao nível profissional como ao nível social, existindo uma ligação estreita entre os dois. Esta ligação estreita existente entre a formação ao nível profissional e ao nível social deve-se ao facto de a formação, em qualquer dos níveis, permitir o desenvolvimento pessoal, isto é, permite que os indivíduos se tornem socialmente ativos, mais cientes e mais capazes de agir perante determinadas situações, sejam elas no quotidiano ou em ambiente de trabalho.

Desta forma, a formação reflete-se numa contribuição significativa profissional e socialmente. Mas, note-se ainda que estes níveis não se podem excluir. Eles são e funcionam como complementares, sendo que o valor que a formação pode atribuir ao desenvolvimento social, pode de igual forma contribuir para o desenvolvimento profissional. Desta forma, estas contribuições estão assimiladas e não devem ser encaradas como afastadas.

Ainda segundo Anjos (2014), pode-se encarar a formação como sendo um processo antigo que remonta a tempos passados e também como um processo recente e visível nos dias de hoje. A autora refere que, se considerarmos a formação como algo que abrange a nossa vida no quotidiano e nos mais variados contextos informais e não-formais, podemos referir que esta acompanha o desenvolvimento do indivíduo desde sempre. Já se pensarmos na formação como um caso recente, podemos estudá-la como algo que contempla características formais e intencionais, visto que hoje em dia quando

se pensa em formação, pensa-se em algo formal e intencional, geralmente ligada a um propósito profissional.

No ponto de vista de Rufino e Oliveira (1998), a formação profissional pode ser considerada como um fator de desenvolvimento e desempenha um papel muito importante essencialmente no que diz respeito à adaptação das organizações em relação às constantes e rápidas mudanças e evoluções do mundo do trabalho. Podemos ainda referir a formação profissional como sendo um processo que contém também uma dimensão educacional. Ou seja, um processo em que as pessoas aprendem conhecimentos e habilidades, tendo em conta os objetivos definidos, por regra significativos para as organizações de trabalho.

Desta forma, falar de educação supõe falar de um conceito amplo e que envolve várias práticas, finalidades e níveis de formalização. Já falar de formação remete-nos quase de imediato para o mundo do trabalho e das tarefas de natureza profissional.

Tendo como base o CEDEFOP (2014), a formação profissional define-se como um processo que tem como objetivo dotar as pessoas de conhecimentos, capacidades e competências que são exigidas por determinadas profissões ou no geral, pelo mercado de trabalho. Nesta mesma perspetiva, no Decreto-Lei nº401/91 de 16 de outubro, a formação profissional pode ser entendida como um “processo global e permanente através do qual jovens e adultos, a inserir ou inseridos na vida ativa, se preparam para o exercício de uma atividade profissional”.

Esta formação pode ser inicial ou contínua. No primeiro caso, destina-se a conceder uma qualificação certificada e a preparar para a vida profissional. Já no segundo caso, pretende-se conseguir mudanças e melhorias na vida profissional do indivíduo, permitindo que este acompanhe e faça face às mudanças que ocorrem ao longo do tempo, mantendo-se atualizado e melhorando a qualidade do emprego. Fala-se aqui de aperfeiçoamento e de especialização (Cardim, 1998).

Para além das modalidades enunciadas, inicial e contínua, há que acrescentar três outras que dizem respeito ao aperfeiçoamento. Estas modalidades referidas por Cardim (1998) denominam-se de atualização, reciclagem e formação de promoção ou complementar. A atualização deve-se, tal como a palavra indica, à readaptação de conhecimentos. Esta modalidade refere-se exatamente à preparação e atualização de conhecimentos técnicos ou práticos, por exemplo, relativos a uma determinada tarefa,

de trabalhadores que necessitam de fazer face às evoluções, sejam elas tecnológicas ou organizacionais que ocorram. A reciclagem é um termo usado para a conversão de qualquer trabalhador. Neste caso, é um termo usado para a preparação dos indivíduos que, por algum motivo, perderam a capacidade em determinada tarefa. Este termo refere-se à manutenção dos conhecimentos para os sujeitos se tornarem novamente operacionais. Por último, a modalidade respeitante à formação de promoção ou complementar diz respeito à aquisição de novos conhecimentos relevantes para uma evolução na carreira ou um novo cargo.

Este aperfeiçoamento, que Cardim (1998, p.30) refere como “a preparação dos ativos já qualificados para melhorar as suas competências profissionais, atualizando conhecimentos, alargando a gama de atividades realizadas, ou o respetivo nível”, pode necessitar de um levantamento de necessidades de formação, de modo a se perceber o que é essencial naquele determinado momento para o sucesso da organização, para o trabalho propriamente dito e para os indivíduos que nela se integram. Note-se ainda que este levantamento de necessidades dos indivíduos ou da organização é importante para o desenvolvimento de qualquer ação de formação, uma vez que permite ajustar a formação aos seus objetivos.

É de salientar que este processo de levantamento de necessidades é uma função que compete à gestão da organização. Neste caso, os responsáveis são, regra geral, os que têm conhecimento dos objetivos e das situações ou problemas. Podem ser, portanto, membros da gestão, chefias ou responsáveis por uma determinada área da organização.

Tendo em conta que este levantamento e a formação contínua estão inteiramente ligados, torna-se importante salientar três aspetos que Aguiar e Cordeiro (1998) referem como sendo focos da formação contínua. São eles a melhoria do desempenho dos trabalhadores, o aperfeiçoamento e a atualização e a promoção da empresa. Segundo Pereira e Brito (1998), o aperfeiçoamento pode ainda ser feito através da formação no local de trabalho. Esta é uma modalidade que permite que os indivíduos se formem em determinadas atividades enquanto trabalham, aumentando também o rendimento do seu trabalho e a produtividade. Ainda seguindo a linha de pensamento destes autores, a formação no local de trabalho é um “processo de aprendizagem que, realizado no posto de trabalho, se orienta para a aquisição das competências necessárias ao desempenho de uma profissão, sob a orientação de um trabalhador qualificado e a cargo da entidade patronal” (Pereira & Brito, 1998, p. 112).

Portanto, nesta modalidade de formação, os trabalhadores aprendem enquanto trabalham, mesmo que não haja propriamente um plano de formação elaborado e rigoroso. Aqui, a aprendizagem é feita através do contacto com os colegas, ou seja, baseia-se na partilha, e na relação que se estabelece com a tarefa. Por isso, vão aprendendo à medida que vão realizando ações e vão partilhando entre colegas, utilizando muitas vezes o *feedback* como meio de transmissão e de aprendizagem.

Pereira e Brito (1998) referem algumas vantagens e desvantagens desta modalidade de formação. Como vantagens afirmam que é uma modalidade económica e simples e que permite melhorar a ligação entre a empresa e o indivíduo. Deste modo, o indivíduo integra-se na vida ativa. Já como desvantagens, verifica-se o incentivo à entrada precoce no mercado de trabalho que pode se refletir no abandono escolar e acrescentam também a falta de preparação por parte dos monitores.

São vantagens como aquelas atrás referidas que permitem que o formando se sinta motivado enquanto indivíduo e trabalhador e são os grupos de trabalhos e as expectativas criadas que permitem que o indivíduo aprenda a executar a sua função com sucesso. No entanto, a formação no local de trabalho só tem sucesso se for orientada para as necessidades e tendo em conta o custo-benefício. Assim sendo é importante que a formação traga vantagens práticas para a empresa.

Posto isto, o Decreto-Lei nº401/91 de 16 de outubro enumera ainda cinco finalidades da formação profissional, sendo elas:

1. “A integração e realização socioprofissional dos indivíduos”;
2. “A adequação entre o trabalhador e o posto de trabalho”;
3. “A promoção da igualdade de oportunidades”;
4. “A modernização e o desenvolvimento integrado das organizações”;
5. “O fomento da criatividade, da inovação, do espírito de iniciativa e da capacidade de relacionamento”.

Para além destas, refere que a formação profissional deve ainda responder às exigências do exercício das profissões e também aos interesses e necessidades individuais.

Durante as entrevistas realizadas no estudo empírico, verificou-se que as entrevistadas apostavam na formação por dois motivos. A formação representava um

complemento para melhorar o seu desenvolvimento profissional e, por outro lado, tinha que ver com os interesses pessoais. Assim, a formação profissional apresentava dois propósitos: dava suporte ao indivíduo, permitindo o seu desenvolvimento profissional mas também pessoal.

Cardim (1990) aponta alguns benefícios da formação para os formandos e para as organizações. No primeiro caso, tendo como foco as pessoas, a formação pode trazer benefícios ao nível da motivação, dos conhecimentos e das aptidões, da autoconfiança, do controlo de conflitos e da capacidade para a tomada de decisão. No caso das organizações, a formação pode ser benéfica para a melhoria do desempenho, para o aumento da produtividade e para o desenvolvimento da organização. Permite ainda que os níveis de comunicação sejam mais altos, o que pode ser essencial na resolução de conflitos.

Ainda no campo da formação, segundo Canário (2000), por vezes, atribui-se uma conotação negativa quando se fala em formação profissional. Esta é frequentemente pensada como prioridade para aqueles que não seguem os estudos ou os trabalhadores que apresentam uma baixa qualificação, sendo aqui vista como um entrave à modernização económica que se verifica nos tempos que correm.

De qualquer das formas, a formação não pode e não deve ser vista como algo fechado, assim como não pode ser reduzida à etapa anterior à entrada no mercado de trabalho. Deve sim, ser vista como um acompanhamento ao percurso profissional, falando-se aqui de formação contínua. Note-se que as entrevistadas que colaboraram no estudo empírico referiram sempre a necessidade de acompanhamento ao longo do tempo. Dando aqui importância à formação contínua, afirmavam que esta permitia ir ao encontro das mudanças que ocorrem ao longo do tempo, favorecendo o desenvolvimento.

Assim sendo, verifica-se que a formação não se liga apenas à aprendizagem de uma profissão, mas também inclui a aprendizagem de atividades que possam ser desenvolvidas em contextos profissionais, permitindo que as pessoas mudem as suas qualificações e construam o seu percurso profissional ao longo da vida. Tal como Canário (2000, p. 130) refere, a trajetória profissional está ligada ao percurso de formação na medida em que permite romper com a visão única da relação formação-

trabalho. A formação deve ser encarada como a soma de vários momentos que permite a cada pessoa e/ou profissional tornar-se “sujeito da sua própria formação”.

Em oposição à conceção de formação como uma soma de momentos, pensa-se muitas vezes na transformação do sistema de acumulação de informação, sendo este o mais tradicional, para um sistema que, ao invés de acumular, permite ao indivíduo produzir e mobilizar saberes que favoreçam a construção de estratégias de aprendizagem.

Existem seis princípios de orientação da educação de adultos referidos por Nóvoa (in Canário, 2000, p. 21-22) que se encaixam em qualquer projeto de formação de adultos e que permitem perceber como a formação pode ser orientada de modo à produção e mobilização de saberes, sendo eles:

1. “O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional (...). Mais importante do que pensar em formar este adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu património vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva”;
2. “A formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes)”;
3. “A formação é sempre um processo de mudança institucional, devendo, por isso estar intimamente articulada com as instituições onde os formandos exercem a sua atividade profissional”;
4. “Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na «produção» e não no «consumo» do saber”;
5. “A formação deve ter um cariz essencialmente estratégico, preocupando-se em desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem em situações concretas os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação”.

Do ponto de vista de Pereira (2013), a formação profissional contínua, enquanto domínio da educação de adultos, tem vindo a ser valorizada enquanto estratégia de desenvolvimento e de mobilidade social. Seguindo esta ordem, a formação profissional

é também vista como uma resposta a problemas sociais e de emprego. Portanto, é considerada como uma estratégia fundamental da política de emprego e de articulação entre educação e trabalho.

Bernardes (2008) refere que existem duas lógicas na formação profissional: uma destaca a aprendizagem individual e a outra a aprendizagem coletiva. Na primeira lógica, a formação desenvolve-se essencialmente para proporcionar satisfação individual ao nível profissional; na segunda lógica, a formação é desenvolvida tendo em conta a promoção de mudanças coletivas, sendo usada de modo a atingir os objetivos da organização.

DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Segundo Ferreira (2013), a formação impõe-se enquanto instrumento de promoção de emprego e de mobilidade social, sendo que estes dois conceitos estão inteiramente ligados, assim como estão o mundo da formação e o mundo do trabalho. Para além disto, é necessário recordar que a formação está, geralmente, ligada à qualificação ou requalificação dos indivíduos em determinado contexto. Portanto, a formação tem que acompanhar a evolução, seja ela tecnológica ou científica, de modo a permitir que o trabalhador seja capaz de fazer frente aos desafios que se vão levantando.

Para que seja possível perceber o surgimento da formação profissional, é necessário que se tenha em conta igualmente o desenvolvimento da educação de adultos, focando-se aqui o caso de Portugal.

Segundo Rothes (2003), o desenvolvimento da educação de adultos é relativamente tardio e a formação profissional foi pensada essencialmente para alterar a condição que apresentavam muitos sujeitos adultos que trabalhavam e não detinham conhecimentos específicos acerca de um trabalho ou de uma profissão. No entanto, este desenvolvimento revelou-se incapaz de fazer face aos desenvolvimentos económicos e tecnológicos e é na década de 1960 que se começa a desenhar um sistema de formação profissional.

Para além da criação de centros de formação, Rothes (2003) refere que em 1965 foi criado o primeiro centro de formação de monitores, o Centro Nacional de Formação

de Monitores. Aqui desenvolviam-se estudos relativos a áreas técnicas da formação. Já no ano de 1968, é criado o Serviço de Formação Profissional que aposta essencialmente em ações de formação de curta duração baseados numa pedagogia funcional, lógica usada igualmente na formação de monitores.

No ano de 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo é aprovada. A Lei de Bases do Sistema Educativo aborda a educação de adultos através de diferentes modalidades, por exemplo, através da formação profissional⁴, referida como complemento e preparação para a vida ativa. É na sequência desta legislação que se regista uma forte aposta na formação profissional, de cariz vocacionalista (Rothés, 2003).

Segundo o Inquérito ao Impacto das Ações de Formação Profissional nas Empresas (2008 a 2010), verifica-se que as exigências do mundo atual serviram como motivação à realização de ações de formação nas empresas, como, por exemplo, as novas tecnologias, tanto para a atividade produtiva como para a própria organização da empresa. Desta forma, as empresas que incrementaram cursos de formação profissional nos anos de 2008 a 2010, registaram alterações positivas, como, por exemplo, um aumento da satisfação dos clientes, uma maior adaptação por parte dos trabalhadores às suas tarefas e uma maior qualidade dos serviços prestados. É de salientar que este inquérito comprovou que as empresas que realizam cursos de formação registaram mais alterações do que as empresas que não incrementaram esta modalidade, comprovando o que as entrevistadas deste estudo referiram, ou seja, que a formação é um fator essencial no desenvolvimento tanto individual como organizacional.

2. O TÉCNICO DE FORMAÇÃO

A ATIVIDADE DE FORMADOR

O técnico de formação possui uma área de intervenção essencial que passa pela formação. Por isso, muitas das atividades que realiza são aquelas que caracterizam um

⁴ Nesta lei, o Art.º 19º dedica-se à formação profissional.

formador, embora estas atividades sejam complementadas por outras de carácter administrativo e de gestão.

Lesne (cit. in Canário, 2000, p.17) refere que “o formador pode ser instrutor, professor, monitor, animador, interveniente, responsável ou animador de formação, conselheiro de formação, conceutor, agente de mudança, psicossociólogo, formador interempresas, formador analista, engenheiro de formação, etc”. Já Pereira e Brito (1998) referem que o formador pode, muitas vezes, ser designado como mestre, na medida em que orienta e supervisiona os formandos. Para além destas funções, o formador deve criar uma ligação próxima com os formandos, de modo a perceber as capacidades e as dificuldades que estes apresentam. Esta ligação pode ser útil para o sucesso de formação, uma vez que permite adaptar a linguagem e o ritmo de modo a que os conhecimentos sejam perceptíveis e de fácil acompanhamento para os formandos.

Rufino e Oliveira (1998) defendem que o formador é uma componente fundamental no sucesso e na eficácia da formação, uma vez que possui qualificação tecnológica e pedagógica específica. Tal como já foi referido e como estes autores salientam, o formador deve facilitar as aprendizagens dos formandos, auxiliando-os no seu desenvolvimento. Para que isto seja possível, é necessário que o formador tenha em atenção as mudanças constantes que vão ocorrendo. Desta forma, deve adaptar o seu método aos formandos, de modo a que a aquisição de conhecimentos seja feita de maneira a que seja eficaz para os formandos.

Para Raseth (2000), o exercício do formador pode ser visto perante duas perspetivas de formação. Numa primeira, o formador pode ter como missão formar trabalhadores já qualificados em determinadas áreas, enquanto que, numa segunda perspetiva, o formador tem como principal função formar pessoas, independentemente de estas serem trabalhadores qualificados, sendo neste caso destacado o desenvolvimento pessoal. Assim, o exercício de formador não se limita à qualificação de nível técnico e pedagógico, mas envolve o nível “humano” que permite esta ligação aos formandos. Ainda relativamente ao exercício da função de formador, Raseth (2000) refere que este profissional deve ter uma larga experiência e qualificação específica. Esta experiência reflete-se na formação ministrada e, portanto, surge também com uma necessidade de o formador se atualizar constantemente e ir aperfeiçoando as suas técnicas.

É importante refletir que as competências do formador não podem ser limitadas ao campo da transmissão de conhecimentos. As competências do formador também assentam na capacidade de instruir os formandos no que toca às competências a desenvolver. Por isso, o formador deve ainda criar um incentivo à formação, tendo atitudes que permitam ao formando manter-se atualizado, e mostrar ao formando que o seu processo formativo não acaba ali. Assim, há que olhar para o formador não só pelas suas capacidades relativas às suas qualificações, mas também às suas capacidades enquanto dinamizador de uma ação de formação. Esta dinamização é frequentemente feita pelos formadores no que toca à realização de atividades, no incentivo que é dado aos formandos, no debate, de modo a haver uma comunicação importante ao desenvolvimento da ação, e no acompanhamento, o que permite aos formandos sentirem-se motivados para a formação.

Tal como Raseth (2000) refere, o formador não deve criar juízos prévios e deve compreender as particularidades de cada formando, respeitando os seus valores e as suas motivações. Numa das entrevistas que deu suporte a esta investigação, uma das entrevistadas referiu que respeitar o formando e motivá-lo é um dos momentos mais importantes da formação. Fazer com que o formador se sinta ouvido e torná-lo o foco é essencial. Assim, tal como outra entrevistada mencionou, é mais importante perder cinco minutos de formação a conhecer os formandos do que dar a formação e não criar ligação alguma.

Importa salientar que, se os formandos forem adultos, o formador necessita ter uma abordagem diferente para que a ação de formação possa ocorrer com sucesso. Torna-se assim necessário que os formandos se relacionem com os objetivos da formação, uma vez que se o propósito dos formandos for ao encontro dos objetivos da formação, vão sentir-se mais motivados para aprender, sendo que o objetivo da formação é também um objetivo do formando.

Raseth (2000) recorda ainda que o formador tem funções pedagógicas que deve dominar, sendo elas os mecanismos e processos de aprendizagem, os métodos e técnicas pedagógicos, os objetivos pedagógicos, a avaliação dos formandos, a comunicação interpessoal, a dinâmica dos grupos e o planeamento das sessões de formação.

Assim, é essencial percebermos que o formador tem vários papéis, tal como é referido no Referencial de Formação Pedagógica Inicial de Formadores do Instituto de

Emprego e Formação Profissional (2012, p.5): “o formador é um profissional *multitasking* (multitarefa) que deve, simultaneamente, mobilizar competências das áreas de psicologia, sociologia, pedagogia, gestão, marketing, entre outras ciências”. Portanto, um formador não pode ser só um transmissor de conhecimentos, ele próprio tem que saber mobilizá-los de modo a que saber transmiti-los, recorrendo para tal a métodos, técnicas e estratégias muito diversas.

Para além das tarefas ligadas ao trabalho do formador, o técnico de formação desenvolve ainda outras de carácter administrativo e de gestão. Estas tarefas frequentemente não podem ser identificadas como educativas, dando assim outros contornos ao trabalho do técnico de formação que não serão destacados neste trabalho.

A FORMAÇÃO DE UM TÉCNICO DE FORMAÇÃO

Cró (1998) refere que em várias etapas históricas, os adultos sempre assumiram a educação das gerações mais jovens, através de pessoas especializadas como os educadores e formadores. Na etapa em que nos encontramos atualmente, a autora refere que já não basta pensar na educação das gerações mais novas, mas também na formação dos educadores, professores e formadores.

Concordando com a autora, podemos referir que a imagem do educador pode ser muito abrangente, mas o seu papel continua ligado a conceitos e tarefas como a educação, a formação e a orientação. Ainda assim, a sua formação deve ser desenvolvida e pensada segundo a conceção da educação atual, de modo a que seja atualizada e contextualizada (Cró, 1998).

Cró (1998) refere ainda que a formação deve conter um lado humano que permite fazer face às expectativas. Desta forma, para a autora, a formação deve incluir a formação intelectual em que se salienta o sistema cognitivo, a formação social que tem que ver com a colaboração, a cooperação e com o sistema afetivo e, por fim, a autoformação, onde se salienta a necessidade de criatividade e de invenção.

Como já foi anteriormente referido, em Portugal, o formador começou por ser encarado como um monitor, sendo que a sua formação foi obtida através do primeiro Centro Nacional de Formação de Monitores.

Mais tarde verificou-se a necessidade de garantir a formação de formadores através da intervenção do Instituto de Emprego e Formação Profissional e, mais recentemente, do ensino superior. Rothés (2003) refere que o ensino superior tem vindo, cada vez mais, a multiplicar as ofertas ao nível de licenciaturas⁵ e mestrados⁶ em áreas de especialização como Educação, Educação Social, Ciências da Educação e também Animação Sociocultural.

A formação dos formadores passa ainda pela frequência de um percurso específico, do curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores⁷. Este curso permite conhecer os contextos e sistemas da formação profissional em Portugal, preparar, dinamizar e avaliar as ações de formação e refletir acerca destes sistemas. Segundo o Referencial de Formação Pedagógica Inicial de Formadores do Instituto de Emprego e Formação Profissional (Instituto de Estudos Sociais e Económicos, 2013), a frequência de um curso de Formação Pedagógica de Formadores permite que o formando e futuro formador se torne num ator consciente do seu papel numa ação de formação. Refere ainda a importância do papel do formador e tem em conta que o domínio técnico é algo importante e que tem de ser especializado. Deve ainda ter em conta métodos e técnicas pedagógicas que proporcionem um ambiente educativo agradável para o processo de ensino-aprendizagem. Para além disto, o Referencial remete o formador como um “técnico qualificado que atua em diversos contextos, modalidade, níveis e situações de aprendizagem” (2013, p.9).

O Referencial de Formação Pedagógica Inicial de Formadores do Instituto de Emprego e Formação Profissional (2013) refere ainda que existem três vias de acesso que permitem aceder à atividade de formador através de um Certificado de Competências Pedagógicas (CCP). São elas a frequência de um curso de Formação

⁵ No que toca às licenciaturas em Portugal, podemos referir dois exemplos, um referente à licenciatura em Educação e Formação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e outro referente à licenciatura em Educação da Universidade do Minho. No primeiro caso, a licenciatura de três anos tem como objetivo formar jovens para uma participação mais ativa no campo da educação e formação, sendo aqui integrados todos os fenómenos educativos desde o âmbito extra-escolar ao contexto de trabalho. Assim, os licenciados podem atuar com diversos públicos como crianças, jovens, adultos e idosos. No segundo caso, a licenciatura em Educação da Universidade do Minho visa também formar técnicos superiores de educação e formação que sejam capazes de atuar em vários contextos educacionais.

⁶ Em relação a mestrados, saliento a existência de um curso no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa que permite a especialização em Organização e Gestão da Educação e Formação. Este mestrado favorece o aperfeiçoamento de conhecimentos e preparação do profissional para atuar em domínios da educação e formação.

⁷ A procura por cursos de formadores estendeu-se a empresas e centros de formação, onde podemos encontrar, por exemplo, a B-training e o Citeforma. Tanto na empresa B-training, como no centro de formação Citeforma,

Pedagógica Inicial de Formadores, seja na modalidade presencial ou em *b-learning*; o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), através do qual pode existir uma certificação total de competências ou uma certificação parcial, juntamente com uma formação modular; e o Certificado de Competências Pedagógicas, através do Reconhecimento de Diplomas ou Certificados de Habilitação de Nível Superior, como no caso da licenciatura de Educação e Formação da Universidade de Lisboa.

Assim, o Referencial de Formação Pedagógica Inicial de Formadores (2013) faz questão de ilustrar os requisitos que são necessários para que o formador possa exercer a sua atividade como, por exemplo, a qualificação académica ou profissional, a experiência profissional e a formação pedagógica que lhe permite obter o CCP. É o Instituto de Emprego e Formação Profissional, instituto público, mas dotado de autonomia, que certifica a aptidão profissional dos formadores e a homologação de cursos de Formação Pedagógica de Formadores por parte de organismos públicos ou privados (Roths, 2003).

AS ATIVIDADES DO TÉCNICO DE FORMAÇÃO

A UNESCO define a educação de adultos como sendo um aglomerado de vários domínios de atuação. Devido a essa variedade, podem ser encontrados diversos educadores de adultos, não existindo uma profissão de “educador de adultos” (Guimarães & Alves, 2016). Esta dificuldade na definição da profissão educador de adultos deve-se, entre outras, à variedade de atividades que estes agentes realizam. Research voor Beleid (2010), refere treze *clusters* que ajudam a entender qual as atividades de um técnico de formação. Estas atividades incluem:

1. Identificar necessidades de formação: identificar as necessidades, dificuldades, capacidades e possibilidades dos formandos;
2. Preparar as atividades: identificação de recursos e métodos, organização e planeamento do processo de aprendizagem;
3. Motivar para as atividades: encorajar e tornar acessível a aprendizagem através de métodos dinâmicos;

4. Monitorizar e avaliar: dar suporte e feedback aos formandos, avaliar o processo e a aprendizagem obtida;
5. Guiar as atividades: dar informação acerca da formação e aconselhar no decorrer do processo;
6. Desenvolver o planeamento das atividades: criar e planear as atividades;
7. Gerir a parte financeira da formação: gerir os recursos e os gastos;
8. Gerir os recursos humanos: identificar os recursos humanos necessários, recrutar, monitorizar e avaliar;
9. Gerir todo o processo de formação: monitorizar as atividades a decorrer, monitorizar as avaliações, criar relações entre organizações e negociar;
10. Desenvolver campanhas de marketing e relações públicas: relacionar com organizações externas e criar ligações;
11. Dar suporte de trabalho administrativo: tratamento de informações;
12. Dar suporte a atividades TIC e online: facilitar o processo de aprendizagem através de ferramentas TIC;
13. Trabalho de cooperação: trabalhar em equipa, apoiar novos colaboradores e criar redes de trabalho.

As atividades implícitas ao trabalho de técnico de formação podem ser muito variadas, muitas vezes dependentes da organização onde se trabalha. Tal verifica-se também nas entrevistas que servem de suporte a esta investigação. As entrevistadas, apesar de serem todas técnicas de formação, tinham diferentes posições no mundo profissional. Isto é, eram formadoras, responsáveis de formação, responsáveis de recursos humanos e/ou gestoras da formação. Como se verificou no estudo empírico, todas as entrevistadas têm as suas tarefas, sendo que algumas coincidem, outras não. Ainda assim, são designadas de técnicas de formação, mesmo que as organizações onde pertencem sejam as mais diferentes e tenham objetivos variados.

Seguindo Guimarães e Alves (2016), pode-se afirmar também que o campo de trabalho de um técnico de formação pode ser muito diversificado. Assim, torna-se difícil falar do processo de profissionalização. Note-se que as autoras referem ainda que esta situação pode ser vista como uma oportunidade para abrir o mundo profissional ao educador de adultos, como ao técnico de formação. No entanto, pode também ser considerado um problema, uma vez que não existe um campo específico de atuação.

A primeira parte deste estudo, constituída por reflexões teóricas, serviu essencialmente para auxiliar a compreensão do tema abordado. Desta forma, utilizou-se algumas contribuições de autores para fazer a ponte entre a teoria e os dados obtidos através da investigação, que constitui a segunda parte deste estudo.

Esta reflexões teóricas foram constituídas por dois momentos. Num primeiro momento, focou-se a educação e a formação, sublinhando temas como a educação de adultos, a educação não-formal e informal, a aprendizagem permanente e a experiencial, a formação profissional e o seu desenvolvimento. Já num segundo momento, fez-se a alusão ao técnico de formação, tendo-se incidido nas atividades do formador, a formação do técnico de formação e as atividades que são realizadas.

Desta forma, as reflexões teóricas são a chave para dar início à segunda parte: o estudo empírico. Aqui, serão referidas algumas ideias essenciais para perceber o percurso que esta investigação tomou, nomeadamente, a abordagem, a metodologia usada e a análise de dados.

Tendo em conta que a investigação que se segue centra-se na técnica da entrevista, a análise de dados encontra-se dividida em dois momentos. No primeiro, a análise foca-se em retratos individuais das entrevistadas, onde se analisa cada perfil tendo em conta os objetivos do estudo previamente indicados. Já num segundo momento, surge a análise comparativa, que possibilita encontrar semelhanças e diferenças que são significativas para se estudar a profissão de técnico de formação.

II. ESTUDO EMPÍRICO

1. METODOLOGIA

INVESTIGAÇÃO E PESQUISA QUALITATIVA

O presente estudo desenvolve-se a partir de uma investigação que se insere no paradigma qualitativo/interpretativo. Segundo Flick (2009), este tipo de pesquisa permite abordar, entender e descrever fenómenos sociais. Existem várias maneiras pelas quais podem ser levados a cabo estudos inseridos neste paradigma, nomeadamente a partir das vozes dos sujeitos, da análise de documentos e das experiências de indivíduos ou grupos, tendo em conta as suas práticas quotidianas, de entre estas as profissionais, e também a partir das suas biografias.

Ainda segundo este autor, o termo “pesquisa qualitativa” foi usado durante muito tempo como uma forma de diferenciar e descrever uma alternativa à pesquisa quantitativa. Atualmente, a pesquisa qualitativa já conquistou o seu espaço e dispõe de características próprias como a utilização do texto como material empírico. Esta tem em conta a construção social das realidades a serem estudadas e tem interesse na perspetiva dos participantes, nas suas práticas quotidianas e os seus conhecimentos relativamente a um certo objeto de estudo. Note-se que a pesquisa qualitativa envolve um conjunto de práticas interpretativas, sendo que o objetivo é a compreensão da realidade que se pretende estudar (Flick, 2009).

Segundo Almeida e Freire (2008), os planos no campo da pesquisa qualitativa são flexíveis, o que permite que ao longo do estudo possam ser adaptados às fases que ainda devem ser concretizadas. Deste modo, as técnicas de recolha de dados podem ser alteradas consoante as condições, nomeadamente o tempo e o espaço, que pode levar o investigador a recorrer a outras técnicas, de modo a fazer um aproveitamento mais adequado das condições e dos recursos existentes.

O presente estudo foi pensado e planeado como uma pesquisa qualitativa e interpretativa, recorrendo a técnicas como a análise documental e, sobretudo, a entrevista, recorrendo-se posteriormente à análise de conteúdo no tratamento dos dados recolhidos.

A análise documental serviu como base para criar o enquadramento teórico e uma base de investigação para o estudo realizado. Assim, o objetivo essencial passava por permitir a quem redige este trabalho adquirir conhecimentos que lhe permitissem relacionar a teoria e a investigação realizada. É assim imperativo destacar que esta análise documental foi essencial para dar sustento teórico à investigação realizada.

ENTREVISTA

Este estudo foi realizado a partir de entrevistas semi-diretivas. Segundo Morgan (cit. in Bogdan & Biklen, 1994, p.134), a entrevista é vista como uma “conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra.”.

Na visão de Powney e Watts (1987), a entrevista pode ter duas orientações, nomeadamente uma orientação para a resposta e uma outra para a informação. No primeiro caso, a entrevista orientada para a resposta caracteriza-se pelo controlo que o entrevistador tem no decurso da entrevista, que normalmente já se encontra previamente estruturada ou semiestruturada, como aconteceu neste estudo. No caso da entrevista orientada para a informação, esta caracteriza-se pela necessidade de perceber e analisar o ponto de vista da pessoa ou grupo numa determinada situação. Esta foi a orientação privilegiada neste estudo.

No caso deste estudo, a entrevista foi realizada a cinco técnicas de formação, tendo estas sido escolhidas a partir de uma rede de contatos já estabelecida, consistindo assim numa amostra por conveniência. Estas cinco técnicas de formação concordaram em colaborar nesta investigação e permitiram que a informação fosse utilizada para este fim. Todas as entrevistadas são do género feminino, com idades compreendidas entre 24 e 51 anos de idade e têm experiência de trabalho da formação entre 1 mês e mais de 25 anos, havendo duas entrevistadas que começaram o seu percurso havia relativamente pouco tempo.

As entrevistas foram realizadas entre 20 de janeiro e 16 de março de 2016 e tiveram entre 40 minutos e 1 hora e 30 minutos. Todos os dados das entrevistas foram

recolhidos por gravação e, mais tarde, registados por escrito para serem posteriormente tratados e analisados (anexos 2,3,4,5,6).

GUIÃO DE ENTREVISTA

O guião, previamente estruturado e organizado, serve como base para levar a bom porto a entrevista e os objetivos deste estudo. Pretende-se que a entrevista seja guiada de modo a obter respostas que são essenciais para o estudo. Desta forma, foram utilizadas perguntas que puderam ser adaptadas ao longo da entrevista, quando isso se justificou, devido a alguma resposta ou informação que não ficou clara ou que tenha sido necessário justificar.

Antes de mais, é importante perceber quais os objetivos gerais e específicos que permitiram a construção do guião:

Objetivos gerais:

1. Debater o perfil profissional da técnica de formação;
2. Interpretar o impacto da formação inicial e contínua no seu desenvolvimento pessoal, profissional e social;
3. Compreender o papel da sua atividade profissional na sua formação experiencial.

Objetivos específicos:

1. Conhecer o percurso profissional da entrevistada;
2. Discutir o percurso de formação ao longo da vida profissional;
3. Analisar o impacto da formação inicial e contínua na sua atividade;
4. Identificar as tarefas desenvolvidas no contexto de trabalho;
5. Relacionar as tarefas desenvolvidas com a sua formação experiencial.

Desta forma, o guião (anexo 1) inclui os seguintes blocos:

1. *Legitimação da entrevista* – o objetivo passou por dar a conhecer os objetivos às entrevistadas e esclarecer as condições da entrevista, de modo a dar início à entrevista;

2. *Conhecer o entrevistado* – este bloco serviu essencialmente para conhecer as entrevistadas, perceber os seus percursos académicos e profissionais, a profissão que desempenhavam no momento da entrevista e que profissões já tinha desempenhado durante o seu percurso;
3. *Percurso formativo* – importou neste bloco temático perceber se as entrevistadas costumavam frequentar ações de formação e se elas eram frequentadas por iniciativa própria ou por apelo do empregador. Tinha ainda como objetivo perceber o que mudou nas suas atividades de profissional depois da frequência de ações de formação e se houve alguma que as entrevistadas tivessem gostado particularmente. Note-se que este bloco estava igualmente preparado para o caso de as entrevistadas não terem frequentado ações de formação, indagando-se o motivo pela qual ainda não tinham participado e se gostariam de frequentar iniciativas formativas;
4. *Tarefas profissionais* – neste bloco abordou-se essencialmente tudo o que se relacionava com tarefas. Pretendia-se perceber em que consistia o trabalho das entrevistadas, quais as suas tarefas e como seria descrito um dia típico de modo a termos a noção do dia-a-dia de um técnico de formação. Ainda neste bloco, importou perceber se as tarefas eram partilhadas ou realizadas individualmente, pontuais ou continuadas, ou se existiam tarefas rotineiras. Sendo este um bloco mais complexo, pretendia-se ainda saber se existiu alguma situação ou problema inesperado, se houve algum projeto marcante e se houve algum colega ou chefe que tenha sido essencial nos seus desenvolvimentos enquanto profissionais. Tinha ainda como objetivo perceber se, no final do dia, existia algum momento de reflexão que fosse significativo profissionalmente.
5. *Avaliação global da sua formação experiencial* – este bloco serviu essencialmente para fazer um balanço geral da entrevista. Aqui, pretendia-se saber como é que as entrevistadas se descreviam enquanto técnicas de formação e entender se houve algum momento da formação inicial, contínua ou em contexto de trabalho que teve um impacto negativo no desenvolvimento profissional. Em relação ao balanço acerca das ações de

formação, pretendia-se perceber se existia motivação para frequentar mais ações de formação e o que esperavam poder aprender.

6. *Conclusão* – servia de finalização da entrevista, dando a possibilidade de as entrevistadas acrescentarem alguma informação que achassem necessária.

ANÁLISE DE CONTEÚDO

Segundo Bardin (1997, p. 9), a análise de conteúdo é um “conjunto de instrumentos metodológicos”. Ou seja, é um conjunto de técnicas de análise de documentos ou textos, sendo que, neste caso, interessa às entrevistas realizadas, na qual o principal objetivo é que através da leitura integral das entrevistas se possa retirar os dados mais relevantes para a investigação.

Segundo esta autora, a análise de conteúdo pode organizar-se em três fases, sendo elas: pré-análise, exploração do material e o tratamento de resultados. A primeira fase é a fase da organização, em que se torna essencial sistematizar as ideias e utilizá-las para a criação de um esquema organizativo. É também nesta fase inicial que se escolhe os documentos a analisar, sendo neste caso as entrevistas, define-se os objetivos e elaboram-se os indicadores. Tantos os objetivos como os indicadores são fundamentais para possibilitar a organização de ideias e, deste modo, dar resposta às questões orientadoras do estudo. A segunda fase trata-se da exploração do material, sendo que aqui é fundamental perceber o que é essencial para o estudo, começando por pensar em codificações que podem ser fulcrais para a análise. Por último, a fase do tratamento de resultados consiste em retirar dados significativos e válidos dos dados brutos adquiridos (Bardin, 1997).

É importante perceber que a análise de conteúdo permite analisar, codificar e tratar os dados que foram adquiridos através das entrevistas realizadas. Assim, torna-se necessário perceber como é elaborado o tratamento de dados desta investigação.

TRATAMENTO DE DADOS

Após a realização das entrevistas, recolhidas pessoalmente com a ajuda de um gravador e, mais tarde, registadas por escrito, passou-se à fase do tratamento de dados.

Numa primeira fase, tratou-se da transcrição das entrevistas (anexos 2,3,4,5,6). De seguida, codificaram-se os dados, isto é, transformaram-se os dados brutos em dados essenciais para o estudo, de maneira a ser possível realizar a análise e, por fim, levou-se a cabo o tratamento de dados e a sua interpretação.

Assim, para facilitar a análise de dados, foi necessária a criação de grelhas de conteúdo (anexos 7,8,9,10,11). A grelha de conteúdo deve permitir uma leitura fácil dos dados.

De acordo com Bardin (1997, p. 105), “fazer uma análise temática, consiste em descobrir os «núcleos de sentido»”. Desta forma, a grelha de conteúdo foi dividida pelos seguintes núcleos: bloco temático, categoria, subcategoria e, por último, por unidade de registo. Segundo Bardin (1997), uma unidade de registo corresponde a um segmento de conteúdo e pode ter dimensões muito variadas. Neste caso, utilizou-se a unidade de registo para poder salientar os dados mais importantes para este estudo.

Assim sendo, todo este processo foi pensado de maneira a ser possível obter informações relativas ao mundo de trabalho, da profissão de técnico de formação e obter conhecimentos e informações que permitissem dar resposta aos objetivos inicialmente definidos.

2. RETRATOS DE TÉCNICAS DE FORMAÇÃO

RETRATO A: TÉCNICA DE FORMAÇÃO

A primeira entrevistada, denominada por A e nascida a 2 de maio de 1965, tem como profissão atual técnica de formação. As tarefas que realizava dividiam-se entre formadora e gestora de formação, desenvolvendo por essa razão muitas atividades de natureza administrativa e de gestão. Tal como a entrevistada salienta “não somos

Técnicos de Formação a tempo inteiro. Metade do tempo...não, o maior do tempo Técnico de Formação e uma parte do tempo, se calhar 30% em média anual, 30% sou Formadora.” (anexo 2)

Desempenhava esta função havia cerca de 15 anos na mesma empresa, sendo que a função anterior tinha também sido desenvolvida num longo período de 10 anos. Ainda assim, o seu percurso de trabalho começou no meio clínico, nomeadamente como dietista clínica e, mais tarde, como formadora em escolas profissionais, associações e empresas.

Quando questionada acerca do seu percurso académico, a entrevistada respondeu que concluiu o bacharelato na Escola Superior de Tecnologias da Saúde. Entrou numa outra instituição de ensino superior em Coimbra para o curso de Dietética. Após os três anos de curso, começou de imediato a trabalhar em hospitais de Lisboa como Dietista Clínica. Foi este o momento que marcou a transformação da sua vida profissional. Com a entrada num novo hospital, foi convidada a trabalhar no âmbito da formação, sendo esta já considerada uma área interessante pela entrevistada. Após este momento, começou a lecionar em escolas de Hotelaria, marcando aqui uma nova fase enquanto formadora.

Mais tarde, começou a trabalhar como formadora na área da formação pedagógica de formadores devido à experiência já acumulada. Foi este o motivo que levou a entrevistada a voltar ao mundo académico e a licenciar-se em Ciências da Educação. Tal como a entrevistada refere “a licenciatura em Ciências da Educação deu-me um conjunto de ferramentas, de práticas e de conhecimentos, claro, que serviu para melhorar as minhas práticas, sem dúvida.” (anexo 2)

Quanto às ações de formação, a entrevistada referiu que costumava frequentá-las por iniciativa própria, mas também do empregador, utilizando como exemplo uma ação de formação realizada havia pouco tempo proporcionada pela empresa, na qual os temas centravam-se na liderança e na importância da colocação de voz.

Numa visão geral, a entrevistada afirmou que a experiência que tinha não lhe permitia lecionar um número certo de ações de formação, mas que tinha uma média de três ações de formação por ano. Quando questionada acerca das razões pelas quais participou nestas ações de formação, a resposta enfatizou o desenvolvimento e a atualização, fosse ela pessoal ou profissional. Adiantou ainda que havia pequenas coisas

que aprendeu, nomeadamente estar focada e fazer a ponte entre o que foi dito e as tarefas que realizava.

No que toca à mudança observada depois da frequência em ações de formação, a entrevistada afirmou que “procuro ser melhor”. Uma das coisas que aprendeu com o tempo e com a profissão foi ouvir as pessoas, o que pode ser um modo de as conquistar e de as pôr a falar, sendo este um dos focos de um técnico de formação:

“Falem um bocadinho do seu dia, das suas experiências, o que aconteceu hoje de bom, só quero coisas positivas, para já, e, portanto, peço às pessoas para falarem um bocadinho e as pessoas aí ficam com outra disposição para receber e para estar, receber o que temos para lhes dizer.” (anexo 2)

Outra questão que aprendeu decorrente da presença em ações de formação foi a importância da junção do lado pessoal ao lado profissional. Uma vez que se torna imperativo conquistar as pessoas e “ganhá-las”, considerou que os conteúdos devem ser transmitidos após criar uma conexão com os formandos, por exemplo, pedir para partilhar o dia-a-dia de cada formando ou mesmo algumas suas experiências. Na visão da entrevistada ter menos tempo de formação não era negativo desde que conseguisse ganhar a atenção dos formandos.

Relativamente às ações de formação de que gostou, os congressos da *Association Francophone International de Recherche en Sciences de l'Education* (AFIRSE) surgiram como preferenciais, essencialmente devido à partilha diversificada de experiências e de contextos.

Passando agora ao trabalho de técnica de formação, a entrevistada referiu que as suas tarefas dependiam do momento empresarial em que se encontrava a empresa na qual trabalhava, uma vez que o seu ambiente de trabalho era em loja.

Neste caso, considerou que o técnico de formação tinha que se adaptar às contingências, sendo que existiam momentos mais propícios à formação e outros, como saldos e campanhas, em que a formação não era o foco principal. Ainda assim, a entrevistada admitiu que o técnico de formação tem muito a ver com a oferta e a procura, isto é, com a contratação de trabalhadores e com a oferta da loja ao consumidor, sendo que existiam semanas em que entravam vinte ou trinta pessoas ao serviço e noutras semanas entravam uma ou duas. Para estas contratações, existia uma

formação de integração que estava previamente preparada para ser abordada com os novos trabalhadores.

Para a entrevistada, a formação devia ser à medida. Assim sendo, referiu que “nós fazemos formação à medida das pessoas, de facto. Dá mais trabalho e é por isso que tem de haver técnicos de formação.” (anexo 2)

A entrevistada disse que não existiam propriamente dias típicos, todos os dias eram diferentes. No entanto, descreveu-nos o seu dia de trabalho referente ao dia da entrevista, sendo que a manhã tinha sido marcada pelas reuniões com chefes e vendedores e, mais tarde, pelo trabalho “de secretária” ou administrativo que, por vezes, era o grosso do dia, sendo este um trabalho considerado pesado. Para além destes dois momentos, era também a entrevistada que tratava de toda a logística como a preparação de salas e de documentos da formação.

No que diz respeito às tarefas partilhadas, referiu reuniões semanais onde era partilhado o seu trabalho com outros técnicos, onde se debatiam ideias e se definiam método e pontos importantes para a formação. Note-se que a entrevistada deu importância a estas atividades partilhadas, uma vez que as considerou uma forma de aprendizagem pela aceitação das diferenças, da flexibilidade e de enriquecimento a partir do ponto de vista dos colegas.

No entanto, também existiam tarefas individuais que normalmente tinham que ver com os pisos de loja que lhe estavam atribuídos. No caso da entrevistada, ela era gestora de formação de três pisos e a formação dos trabalhadores era organizada individualmente, apenas a produção de materiais era feita em conjunto com colegas.

Quando questionada acerca de situações ou problemas inesperados, foi dado um exemplo recente em que aconteceu uma situação que não estava controlada. Referiu que uma falha de comunicação despoletou uma situação desconfortável de formação, sendo que a formação marcada com o fornecedor de desporto não estava planeada para ser feita numa sala. No entanto, o fornecedor tinha planeado e tinha a informação de que a formação seria em sala. De maneira rápida, a entrevistada tentou que a formação fosse em loja, só que o movimento na loja não era favorável ao acontecimento. Desta forma, verificou-se que o mais fácil seria arranjar uma sala livre para se conseguir proceder à formação. Ainda assim, a tarefa não se revelou fácil uma vez que as salas de formação

se encontravam ocupadas. Apesar dessa situação, foi encontrada uma solução de forma rápida e disponibilizou-se uma sala para que fosse possível levar a formação até ao fim.

A entrevistada referiu que uma das aprendizagens que absorveu a partir deste acontecimento foi a flexibilidade, pois poderia ter sido inflexível e não permitir o avanço da formação. No entanto, a sua atitude foi exatamente a oposta: procurou resolver o problema e centrou-se na solução e no problema do fornecedor. De resto, esta foi a aprendizagem destacada: “foco na solução, foco no problema e foco no outro.” (anexo 2)

Relativamente à reflexão sobre o trabalho, a entrevistada descreveu-se como uma pessoa reflexiva, sendo que o momento no qual procurava pensar no seu dia de trabalho era ao final do dia. Referiu ainda que, para além da reflexão individual, as reuniões semanais com os colegas permitiam também uma reflexão sobre o seu trabalho.

Desde que era técnica de formação, houve alguns projetos que foram importantes para o modo como desenvolve hoje o seu trabalho. Foram estes o curso da gestão da formação e o curso de formação pedagógica de formadores, que acabaram por formá-la enquanto profissional. Esta formação permitiu que a entrevistada se considerasse uma pessoa que “descomplicava”, que ouvia aqueles que iam ter com ela, que procurava a aproximação ao outro, em que o foco era solução e o outro.

Quando pensou na sua trajetória profissional, referiu que existiu uma pessoa, um chefe de formação, que teve impacto no modo como olhava para o seu trabalho, essencialmente devido ao lado criativo e interessante que sempre tentou incutir ao que fazia. Referiu ainda que lhe devia prestar essa honra pelas aprendizagens partilhadas.

Fazendo o balanço da entrevista e do trabalho da entrevistada enquanto técnica de formação, a entrevistada sublinhou que “devemos sair fora da caixa”, que todos éramos pessoas diferentes e era essa diferença que nos podia ensinar a sermos mais “conciliadores”, mais “compreensivos” e mais “alinhados”. Ainda assim, disse que esta diferença a formava, uma vez que tinha que agir dentro dos limites.

Para a entrevistada, o importante era aprendermos a partir do dia-a-dia e das situações. Por esse motivo, não via nenhum impacto negativo da sua formação formal ou em contexto de trabalho, uma vez que se considerava uma pessoa de natureza

positiva: “é o meu *mainstream*, positividade” (anexo 2). Por isso, negou que algum acontecimento menos bom a tivesse condicionado.

Como defendeu que se aprende ao longo da vida, a entrevistada referiu que ainda sentia que tinha muito para aprender e que gostaria de aprender alguns conhecimentos relacionados com a avaliação da formação, sendo que considerava uma área essencial para quem lecionava formação. Salientou ainda que a observação em contexto de trabalho após a formação em sala, podia ajudar a perceber se tinha havido um impacto no trabalho, se este tinha sido positivo ou não e a melhorar as técnicas usadas.

Para complementar, afirmou que uma outra área que um técnico de formação tinha sempre de estar atento era a dinamização, justificando que estava convencida que o caminho para os conteúdos e resultados não era direto. É necessário chegar ao outro através de forma indireta, através do método indutivo. Ou seja,

“Sempre da prática para a teoria, métodos indutivos, não dedutivos. As pessoas fazem uma atividade, uma tarefa e a partir daí é que vão chegar ao que levam daquela tarefa.” (anexo 2).

Por fim, para a entrevistada, a aprendizagem pela descoberta podia ser o caminho. A identificação dos formandos com o formador era essencial para o resultado final. Como disse, “fazer-se o clique dentro deles [os formandos], ser uma coisa indutiva. Se não se identificarem contigo como formadora, não vão levar nada.”

RETRATO B: *LEARNING SPECIALIST*

A entrevistada B nasceu no dia 7 de setembro de 1986 e iniciou o seu percurso académico em 2010. Frequentou a licenciatura em Ciências da Educação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e, de seguida, o Mestrado de Formação de Adultos, sendo então o seu objetivo ser formadora.

Quando questionada acerca dos conhecimentos e competências adquiridas no seu percurso, a entrevistada referiu que só quando se entrava no mundo de trabalho é que se dava conta do que se sabia. Ainda assim, afirmou que gostaria de ter

desenvolvido mais conhecimentos acerca do mundo do trabalho e da formação enquanto estudante, uma vez que sentiu que a licenciatura lhe deu bases muito boas de teoria, mas que a parte prática era mais frágil: “Acho que devíamos ter mais contacto com esse mundo real do trabalho e devíamos ter mais contacto com o mundo da formação, que não tivemos assim tanto, não é? Passava muito pela teoria” (anexo 3)

Já relativamente ao mestrado sentiu que “afunilou” o seu caminho e valorizou os contactos que estabeleceu com as instituições de trabalho. Ainda assim, complementou a sua resposta referindo que este percurso lhe deu a conhecer instrumentos de gestão que eram essenciais para a função de técnico de formação. Como disse,

“Dotaram-me com ferramentas a nível da gestão da formação em algumas cadeiras no mestrado, da licenciatura também. Mas sim, essa parte da gestão. E hoje em dia, quem trabalha no mundo da formação, que não veio por esta via, sente falta disso, dessa componente da gestão.” (anexo 3)

No momento da entrevista, a entrevistada B estava a trabalhar como *Learning Specialist*. Era “especialista de formação”, uma empresa de outsourcing, desde dezembro de 2015. Esta não foi a sua primeira experiência no mundo do trabalho, sendo que já tinha sido formadora de Inglês e já tinha estagiado numa empresa de distribuição.

No âmbito profissional, afirmou que estava, naquele momento, a passar por um período de formação que era obrigatório, solicitada pelo empregador. No entanto, também já frequentou uma ação de formação por iniciativa própria acerca da diferenciação pedagógica. Esta foi uma oportunidade que surgiu a partir do Centro de Emprego e assentou numa UFCD (Unidade Formativa de Curta Duração). Decidiu frequentar esta ação de formação de modo a completar a sua formação e a construir a sua identidade profissional. Tal como referiu, “sinto que não estou com a minha formação completa, de todo, e estou a tentar construir o eu profissional e como também não sei por onde vou passar, quero tentar preencher as lacunas.” (anexo 3)

Para além das ações de formação que estava a ter em contexto de trabalho, a entrevistada referiu que esta formação do Centro de Emprego acabou por ser um complemento e que muitas das coisas que foram faladas, já tinham sido mencionadas no seu percurso académico. Houve assim a possibilidade de realizar um cruzamento de informação que valoriza.

Diferenciação pedagógica foi o tema da ação de formação que lhe foi oferecida e que ela aceitou por ser um tema que a entusiasmava. Segundo ela, esta formação serviu para perceber como se deve diferenciar os formandos sem fazer a diferença, ou seja, prestar atenção a cada um dos formandos utilizando métodos diferentes consoante o seu ritmo de aprendizagem e adequar esses métodos ao longo do processo, por mais heterogéneo que fosse o grupo envolvido. Disse ainda que a partir desta formação, passou a ver o mundo da formação de uma outra perspetiva: passou a tentar perceber como é que o formando aprende, como é que chega melhor ao indivíduo, que recursos deve usar ou mesmo a que sentidos apelar.

Apesar de ainda não ter conseguido pôr em prática o que aprendeu nesta formação, a entrevistada garantiu que vai tentar utilizar as ferramentas aprendidas de modo a chegar a todos os formandos, estabelecendo esse objetivo para uma próxima oportunidade. Tal como referiu, “eu quero tentar implementar isso na próxima ação que eu der. Tentar chegar a todos, é esse o meu objetivo.” (anexo 3)

Completo a sua ideia afirmando que ainda não se revia nos formadores com quem se tinha deparado, uma vez que tinha encontrado formadores que trabalhavam segundo o modelo escolar, para quem o principal foco era “debitar informação”. Assumiu que a área das Ciências da Educação a dotou de ferramentas que a diferenciavam de outros formadores. Notou ainda que, ao contrário de alguns cursos, as Ciências da Educação não a limitaram, mas sim, abriram-lhes novos horizontes e permitiram-lhe considerar várias perspetivas. Posto isto, afirmou que na sua perspetiva não existia a palavra transmissão, apenas a palavra partilha.

Learning Specialist foi o nome que deu ao seu trabalho. No momento da entrevista, encontrava-se num processo de formação, uma vez que a empresa na qual trabalhava funcionava em regime *outsourcing*, o que significava que poderia ter outros empregadores. Estava a ser formada para ser formadora de uma entidade bancária, sendo que o seu dia-a-dia passava por aprender a utilizar a aplicação do banco, tentar prestar apoio aos colegas mais novos e ouvir simultaneamente conselhos dos agentes seniores.

A sua formação para a entidade bancária tinha a duração de três semanas em sala. Caracterizou-a de “bastante teórica”, sendo que a transição da sala para o ambiente de trabalho não era fácil. Ainda assim, a entrevistada referiu que estava a tentar

colmatar as suas necessidades a partir da aprendizagem com os colegas e com os agentes seniores, visto que ainda não existia um plano de trabalho traçado e que não estava orientada para nenhuma função em particular.

Em contexto de trabalho, referiu que a maior parte das tarefas eram individuais. No entanto, existiam algumas tarefas realizadas em pares. Para essas, sentava-se com os colegas e trocavam impressões de maneira a se ajudarem simultaneamente.

Relativamente ao período que estava a atravessar, não considerou que tivesse havido alguma situação ou um problema inesperado, sendo que o único momento que não estava à espera foi a data de início da formação. Neste caso, a entrevistada só teria essa formação algum tempo mais tarde. No entanto e por razões de logística entre formandos e formadores, o processo realizou-se antes do previsto.

Quando questionada acerca do seu período de estágio numa empresa de distribuição, a entrevistada disse que todo o estágio foi inesperado. Referiu que na entrevista para o estágio indicou os seus interesses e necessidades e mencionou alguns conhecimentos que gostaria de adquirir, nomeadamente lecionar formação, compreender o funcionamento de todo o processo da formação e ganhar experiência na área. No entanto, lamentou que o estágio não tivesse acontecido como esperava.

Ainda nesse estágio, as tarefas efetuadas eram normalmente individuais e as tarefas de organização de documentos já estavam previamente estruturadas, sendo que restava apenas a entrega dos documentos e a organização das salas. Referiu ainda que, como essa empresa funciona em parcerias internas, era habitual esperar uma lista de formandos que passava de departamento em departamento, sendo que muitas vezes esta lista apenas chegava à entrevistada após a hora de saída do trabalho, obrigando a preparar as salas e os documentos já fora da hora de expediente. Esta situação foi considerada desagradável pela entrevistada.

Apesar dessas situações, salientou a importância do estágio no seu percurso, uma vez que a dotou de ferramentas como a gestão de uma sala, a gestão do tempo e das pessoas e até mesmo favoreceu a ocorrência de aprendizagens a partir da tentativa e erro e o consequente aperfeiçoamento dia após dia. A entrevistada referiu que este estágio a motivou a refletir acerca do seu trabalho, favorecendo uma autoanálise do seu dia a partir de diários de campo. Ainda assim, descreve-se como uma pessoa muito reflexiva e orientada para o aperfeiçoamento.

O estágio na empresa de distribuição foi considerado um dos projetos que marcou o seu percurso, descrevendo-o como o seu primeiro contacto e experiência com o mundo do trabalho. Foi nesse momento que percebeu que estava “a seguir aquilo que realmente gostava” e admitiu que se tivesse novamente a oportunidade de efetuar o estágio, voltaria a fazê-lo, mas de uma maneira diferente e tendo em conta os erros e as aprendizagens feitas.

Já no que toca aos colegas ou chefes, afirmou que tinha uma colega no emprego que tinha uma “bagagem grande e interessante”, e que a sua admiração por ela surgia exatamente nesse sentido. Considerou a colega “um modelo e um ponto de referência” pelo seu foco e responsabilidade no mundo do trabalho. Com esta colega, a entrevistada afirmou que gostaria de aprender truques e também obter alguma ajuda no amadurecimento ao nível de trabalho, considerando-a uma referência nesse aspeto.

A entrevistada considerou-se uma técnica disponível para aprender e melhorar o seu trabalho. Tal como referiu, “eu descrevo-me como uma pessoa aberta, muito aberta a sugestões, muito aberta a críticas, sempre com vista à melhoria, sempre.” (anexo 3).

Ainda assim, disse que sentia falta de uma certa pro-atividade em relação ao trabalho, sendo que isto não lhe permitia avançar devido ao medo de errar. Mas afirmou que gostaria de transformar esse comportamento, ser mais assertiva e ser uma pessoa com mais iniciativa. Reforçou ainda estar aberta a sugestões para a melhoria e acrescentou que gostava de aprender e de aumentar o seu conhecimento, mesmo que por via da partilha em trabalho de grupo, algo que considerou fundamental.

Relativamente ao que esperava aprender ou sentia necessidade de aprender, gostaria de melhorar aspetos de desenvolvimento pessoal, de maneira a que pudesse superar algumas lacunas que ainda existissem no seu comportamento como a questão da firmeza e da convicção nas suas ações. Pretendia tornar-se menos submissa. No que toca a um campo mais teórico, queria “aprender sobre tudo” e sentia que quanto mais formação tivesse, melhor para o seu crescimento.

Fazendo um balanço final, quando questionada acerca do impacto das ações de formação que frequentou, rapidamente respondeu que a atualização era fundamental, que era necessário evoluir e acompanhar essa evolução. Acrescentou ainda que o trabalho dos colegas também teve significado, uma vez que viu outras maneiras de

trabalhar e aprendeu algo com essas formas de trabalho, aprendendo através da tentativa e erro.

Para a entrevistada, todo o seu percurso a marcou e a fez evoluir. Apenas sinalizou como impacto negativo na sua formação: a adaptação aos colegas de curso, uma vez que a entrevistada ingressou na licenciatura com mais idade que os restantes colegas. Ainda assim, admite que esta entrada tardia lhe permitiu saber concretamente o que desejava do curso e admite que a sua vontade de aprender era diferente daquela de alguns colegas.

RETRATO C: GESTORA DE FORMAÇÃO

A entrevistada C, nascida a 1 de maio de 1992, licenciou-se pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa em Ciências da Educação. Quando ingressou no ensino superior, esse não era o curso que queria. Tinha a intenção de frequentar o curso de Psicologia e, quando se inscreveu em Ciências da Educação, foi com a ideia de mudar de curso posteriormente. Não conhecendo a licenciatura de Ciências da Educação, ficou surpreendida quando a frequentou. Mudou várias vezes de opinião quanto à saída profissional, acabando por se decidir pela Formação de Adultos e inscrever-se no mestrado em Organização e Gestão da Educação e Formação no mesmo estabelecimento de ensino.

Ainda assim, foi com uma formação de verão que frequentou entre a licenciatura e mestrado que teve a certeza do que queria, ou seja, o caminho da gestão da formação. Entretanto, começou a trabalhar, ficou apenas com a pós-graduação em Organização e Gestão da Educação e Formação e resolveu começar a frequentar uma outra pós-graduação em Gestão de Recursos Humanos.

Quando questionada acerca dos conhecimentos e competências que recolheu da licenciatura, a entrevistada referiu que o termo de Gestor de Formação foi das poucas coisas que realmente retirou proveito. A entrevistada sentiu que a sua formação académica não foi essencial para as tarefas que desempenhava profissionalmente, uma vez que não dava uso aos saberes que adquiriu enquanto estudante:

“A única coisa que retiro do meu percurso acadêmico para o meu trabalho é a designação de Gestora de Formação. Neste momento, em todas as funções que desempenhei até agora, não senti que fosse necessário ter a formação que tive para realizar o que quer que fosse.” (anexo 4)

Referiu que durante a licenciatura aprendeu a planear ações de formação, a definir objetivos, metodologias e a avaliação. No entanto, em contexto de trabalho ainda não conseguiu pôr em prática essas aprendizagens. O seu trabalho era sobretudo administrativo e não propriamente de gestão da formação.

Em contexto de trabalho, afirmou que os planos de formação e materiais que poderia ou deveria fazer, eram produzidos pelo coordenador, mas mantinha a esperança de que em novos projetos já pudesse pôr em prática alguns dos seus conhecimentos. Ainda assim, convém salientar que a entrevistada estava a trabalhar numa Escola de Formação Profissional como gestora de formação desde julho de 2015, tendo sido esta a sua primeira experiência na área.

No que toca a ações de formação, ainda não participou em nenhuma. No entanto, afirmou que em contexto de trabalho existia algo que a sua entidade patronal chamava de formação interna: conversas entre colegas, em que partilhavam informação acerca de como é que as coisas aconteciam. Afirmou que isto acontecia num contexto “bastante informal e confuso” e que não existia propriamente um procedimento delineado. Por outro lado, sendo uma Escola de Formação, a entrevistada enquanto trabalhadora, estava livre para frequentar as ações de formação disponíveis de forma gratuita e garantia que, apesar de muitas não estarem relacionadas com a sua área, estava a pensar frequentá-las.

Embora ainda não tivesse frequentado uma ação de formação, admitiu que gostaria de participar em algumas relativas à certificação da Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT) e sobre a gestão a formação. Gostaria ainda de obter formações que visassem a melhoria de competências transversais como a gestão de tempo, que considerava essenciais tanto para si como para os restantes colegas.

O seu trabalho era sobretudo administrativo. No entanto, não era esta a ideia inicial que a entrevistada tinha para o seu futuro profissional. No seu dia-a-dia em contexto de trabalho, a entrevistada fazia a gestão dos inscritos e formadores, isto é, dava resposta a pedidos de informação por parte dos interessados em alguma das ações de formação que a empresa oferecia, tirava dúvidas relativamente a alguns

procedimentos e acompanhava o formando até ao momento da inscrição. Para além deste acompanhamento, organizava o calendário do semestre e verificava a disponibilidade dos formadores. Após as ações de formação, disponibilizava-se para dúvidas dos formandos e encarregava-se de partilhar os recursos pedagógicos essenciais.

As suas tarefas quotidianas passavam por responder aos pedidos de informação e por pedir o *curriculum vitae* dos interessados para análise se necessário. Após essa análise, enviava as informações necessárias para os interessados procederem à inscrição. Referiu ainda que existiam outras tarefas que não eram sempre desenvolvidas, como enviar calendários a alunos e formadores. Por vezes, realizava algumas tarefas que não eram da sua competência, como, por exemplo, organizar reuniões de parceria nas quais só participava no caso de não haver mais ninguém disponível.

Como dia típico de trabalho, a entrevistada descreveu uma sexta-feira. Neste dia, normalmente, começava por responder aos e-mails e assinalava as faltas dos alunos às aulas do dia anterior. Depois de almoço, a sua tarefa era a organização do *workshop* do fim-de-semana. Relembrava igualmente os alunos acerca do horário e da localização do mesmo. Entretanto, fazia as compras para o *coffee break* do *workshop* e, por fim, ajudava a ligar os computadores para as aulas que começavam por volta das 19h. Por vezes, as suas tarefas também se centravam em criar um relatório semanal onde contabilizava o número de pedidos para os cursos e *workshops* e o número de inscritos e enviava ainda os dados de faturação semanal.

Por norma, as tarefas que realizava eram partilhadas entre colegas, sendo que aqui a entrevistada afirmou que existiam algumas que tinha que ser a própria a resolver, como por exemplo, a identificação de alguns problemas que eram comunicados ao coordenador pedagógico. Ainda assim, referiu que estas situações consideradas aborrecidas eram uma forma de a tornar mais autónoma no que tocava à tomada de decisões, pois permitiam que se tornasse mais segura e mais eficiente.

Apesar de muitas tarefas serem partilhadas, as respostas aos pedidos de informação e o envio de calendários eram tarefas que realizava individualmente. Considerou que eram tarefas continuadas e que faziam parte do processo e acompanhamento da formação. Relativamente a tarefas rotineiras, os e-mails e as atualizações das bases de dados eram aquelas que eram desenvolvidas todos os dias.

No que toca a problemas ou situações inesperadas, a entrevistada referiu que estas aconteciam algumas vezes. Por exemplo, existiu uma situação em que estava a ser planeado um *workshop* no Porto, mas a assistente que estava a tratar da situação deixou de trabalhar com a empresa, sendo que o *workshop* ficou sem um plano definido e ninguém se lembrou desse facto. Entretanto, esta situação teve que ser resolvida no dia anterior à realização do *workshop*, sendo que a entrevistada retirou daqui a conclusão de que estas situações deviam estar sempre bem definidas.

Acerca das reflexões, foi referido que não costumava pensar diariamente acerca do seu dia. No entanto, durante o processo de trabalho costumava refletir sobre questões ligadas às suas funções e ao local de trabalho, nomeadamente se estava a fazer as tarefas certas e se estava, efetivamente, no “sítio certo”. Ou seja, a entrevistada questionava-se se este seria o contexto de trabalho adequado à sua formação e se as tarefas que realizava eram da sua competência.

Questionava-se ainda se não estaria a desperdiçar o esforço que fez enquanto estudante, na medida em que sentia que as suas tarefas em nada acrescentavam ou lhe permitiam evoluir como gestora. Acreditava que não estava a por em prática o que aprendeu no seu percurso académico:

“Às vezes penso se estarei a fazer o trabalho certo no sítio certo... sabes, tinha outras expetativas em relação ao trabalho de um Técnico de Formação. Penso se este trabalho não me estará a desvalorizar... A mim, aos meus conhecimentos e a todo o esforço que fiz durante a formação académica que tive.” (anexo 4)

Na data em que realizámos a entrevista, contava apenas com seis meses de experiência na área. Nesse tempo não participou em nenhum projeto que a tivesse marcado enquanto técnica de formação. Mas tinha conseguido estabelecer contacto com colegas que a marcaram e que a ajudaram enquanto profissional.

A entrevistada descreveu-se como uma profissional aberta a sugestões, principalmente nesta fase em que sentia a necessidade de novas aprendizagens de forma a poder evoluir. Ainda assim, referiu que “gostava de ter um papel mais ativo e fazer um pouco daquilo que aprendemos.” (anexo 4)

Referiu ainda que este auxílio através de sugestões de colegas e chefia lhe permitia ir aprendendo quanto à forma mais rápida e eficaz de efetuar o trabalho. As

funções mais administrativas que praticava permitiram-lhe melhorar a sua capacidade de organização.

Como balanço final, disse que, apesar de ter tido a formação inicial na empresa, gostaria de obter mais formação e que sofreu algum impacto na transição para o contexto de trabalho, uma vez que teve que aprender a função de gestora de formação. Este impacto surgiu essencialmente pela necessidade de adaptar as expectativas ao contexto, criando neste caso uma certa crise de identidade profissional. Para além disto, este impacto surgiu também pelo sentimento de ausência de evolução na medida em que sentia que não tinha grandes possibilidades de evoluir no local de trabalho atual.

Em relação ao seu trabalho, a entrevistada sentia-se desmotivada, que poderia e queria fazer mais e que não conseguia evoluir no contexto atual. Por outro lado, sentia que este tipo de situações lhe estavam a ensinar a gerir problemas. O desenvolvimento em contexto de trabalho estava a traduzir-se também no desenvolvimento pessoal.

Como tal, o seu primeiro contato com a área foi contra as suas expectativas, considerando assim que sentiu um choque negativo nesse sentido. Já no que toca à sua formação académica notou que foi aqui que aprendeu o que queria ser e que foi uma formação abrangente.

Assim, destacou o significado da formação para o seu desenvolvimento, essencialmente pela necessidade de acompanhar as mudanças constantes. Como disse, “acho que a formação é sempre importante para o nosso desenvolvimento. As coisas evoluem e os nossos conhecimentos e ferramentas têm de acompanhar.” (anexo 4)

Referiu, por fim, que uma das mais-valias era desenvolver competências transversais, explorar *soft skills* e não esquecer que a componente humana era cada vez mais valorizada em contexto de trabalho.

RETRATO D: RESPONSÁVEL DE RECURSOS HUMANOS

A entrevistada D nasceu a 27 de janeiro de 73 e na altura da entrevista trabalhava como Responsável de Recursos Humanos, numa empresa de automóveis, desde outubro de 2014.

O seu percurso académico começou por um bacharelato em Marketing e Publicidade na Escola Superior de Comunicação Social. De seguida, fez um Curso de Estudos Superiores Especializados (CESE), que lhe deu uma equivalência à licenciatura em Marketing Internacional. Mais tarde, frequentou o mestrado em Ciências Empresariais no Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG) devido ao seu percurso profissional, uma vez que sentiu a necessidade de compreender o mundo empresarial para realizar as tarefas que desenvolvia.

O seu interesse pelo marketing teve início quando ainda frequentava o 10º ano. Sabia que era a área que queria seguir e colocou-a como primeira opção de candidatura ao ensino superior. A entrevistada referiu que a vocação que dizia ter estava distante da profissão que desempenhava, responsável de recursos humanos, mas deixou a nota de que se aprendia ao longo da vida e que efetivamente nem sempre se seguia a apetência inicial: “a minha vocação nunca teve a ver com recursos humanos, eu diria que as nossas competências vão evoluindo ao longo da vida.” (anexo 5)

Começou a trabalhar na área dos recursos humanos devido à própria cultura da empresa. Na empresa de automóveis, existe algo dentro da organização que se chama projeto-carreira que significa que o trabalhador, consoante o seu potencial e as suas competências, pode ir realizando um percurso interno, sendo que pode ser na mesma área, e ser promovido em termos de responsabilidades ou manter o mesmo nível hierárquico, caminhando dentro de outras áreas.

Após nove anos de trabalho na área do marketing, surgiu a hipótese de integrar a equipa de recursos humanos na área da formação. A conceção de um projeto que criasse algo de inovador para os trabalhadores poderia ser uma iniciativa interessante na área dos recursos humanos. A empresa valorizou essa valência, fazendo esta nova aposta e colocou a entrevistada na área dos recursos humanos, como responsável da formação.

No momento em que esta mudança se realizou, a vida académica da entrevistada deu um "salto" pela necessidade de se informar acerca desta área. Entrou para o mestrado de Ciências Empresariais, de modo a complementar a sua formação e também para compreender o processo empresarial de uma forma mais abrangente, pela vertente empresarial. Segundo a entrevistada, apenas conseguiria compreender o investimento, o custo e o retorno das ações de formação, bem como as necessidades das chefias, se entendesse todo do processo empresarial e do negócio propriamente dito.

Antes de ser responsável de recursos humanos, a entrevistada desempenhou outras profissões ao longo da sua vida profissional. A primeira experiência profissional aconteceu numa agência de publicidade na área do *research*, onde esteve durante nove meses. Entretanto, surgiu a oportunidade de trabalhar para uma empresa que era cliente dessa mesma agência de publicidade. Isto aconteceu por convite de um dos responsáveis para trabalhar numa empresa de vinhos. Quanto a esta nova experiência, a entrevistada não conseguiu fazer um bom balanço na medida em que teve que nivelar as suas expectativas. Ou seja, a entrevistada referiu que era normal haver algumas desilusões quando se chegava ao mercado de trabalho e que acreditava ter sido o que aconteceu. Ao final de seis meses, mudou de emprego e trabalhou como assessora para a comunicação social numa organização de jovens, na sede. Lembrou-se desta experiência como enriquecedora e interessante essencialmente pelo humanismo e pelo espírito de entrega à missão. A sua função passava por redigir comunicados de imprensa, organizar portos de honra e cerimónias.

Passado dois anos a trabalhar para essa organização e por intermédio de uma amiga, candidatou-se à empresa de automóveis para a área de marketing, onde foi seleccionada para a entrevista. Ficou com o cargo. Entrou para essa empresa em novembro de 1998 e identificou-se com essa organização e as funções que lhe foram atribuídas. No entanto, no ano de 2008 sentiu a necessidade de fazer algo diferente uma vez que estava na área do marketing havia nove anos.

Devido ao projeto-carreira que existia dentro da empresa, trataram da mudança da entrevistada para outra função. Passou de "pensar em carros na vertente do marketing para pensar nas pessoas, colaboradores da empresa". Todavia, afirma que trouxe muitos conhecimentos da sua área académica para a área dos Recursos Humanos. Sentiu que o facto de ter passado por outras experiências dentro da empresa lhe permitiu compreender as pessoas e compreender a empresa de uma outra forma.

Em relação a ações de formação, referiu que já frequentou muitas. A empresa de automóveis aposta em ações de formação para os trabalhadores e, desta forma, a entrevistada indicou que participou em ações de formação técnicas, como o curso de marketing para o setor automóvel, mas também formação ao nível da informática como *Excel*, *Access*, *PowerPoint*. Considerou que estas ações de formação eram alguns exemplos de oportunidades indicadas pelo empregador. No entanto, a entrevistada procurou também participar em algumas ações de formação por iniciativa própria, como

o direito do trabalho, que era do seu interesse. Acreditava ainda que a empresa empregadora não era a única responsável pelo aumento de competências, sendo que os colaboradores tinham, efetivamente, que investir em si próprios.

Regra geral, admitia que a sua procura de ações de formação explicava-se pela necessidade de atualização e de aumento de competências. Considerou que essas ações de formação a formavam na sua atividade profissional. Como exemplo, referiu os direitos do trabalho. Acreditava que essa formação lhe deu confiança na tomada de decisões. É necessário ter em conta que esta necessidade surgiu uma vez que a empresa de automóveis se descreve como uma empresa rigorosa no cumprimento de normas legais. A entrevistada sentia a responsabilidade de se reger pela ética e pelas normas, não correndo riscos. Esta formação favoreceu alguma autonomia na tomada de decisões. Antigamente tinha que se aconselhar para tomar a decisão acertada. Com a frequência, nessa ação de formação, tentou adquirir competências de modo a se sentir mais confiante na tomada de decisões e a ter autonomia.

Relativamente às ações de formação da empresa, refere que as ações de formação de informática eram mais “práticas” e permitiam que no dia a seguir se pudesse colocar em prática o que se aprendeu. Já no caso das ações de formação de carácter comportamental, os procedimentos eram diferentes. Eram ações de formação que serviam para despertar a vontade e a necessidade de mudar.

Uma das ações de formação em que a entrevistada participou, suscitou-lhe a vontade de aumentar os seus conhecimentos na área da liderança, essencialmente porque era um tema vasto e o trabalho que ela realizava assim o permitia. Este interesse pelo tema da liderança, tema da dissertação da entrevistada, teve essencialmente duas valências, uma mais pessoal, através da qual queria melhorar o seu comportamento enquanto líder, e outra mais profissional, enquanto responsável de recursos humanos, através da qual queria entender os estilos de liderança dentro da organização. Este último era o tema que mais interesse despertava à entrevistada.

Passando agora ao lado mais prático da sua profissão, as tarefas desenvolvidas incluíam essencialmente trabalhar as ferramentas de desenvolvimento, como a formação. Um dos primeiros passos era a avaliação de desempenho que se refletia posteriormente em outras ferramentas. Desta forma, considerou este o “pontapé de partida” que ajudava nas orientações a seguir.

A entrevistada explicou como era feita esta avaliação de desempenho. A avaliação consiste numa entrevista entre a chefia e o trabalhador. É um momento de reflexão acerca do ano anterior e um momento de perspetivar o ano seguinte. Faz-se então um balanço para perceber o que correu bem e menos bem, o que deve ser melhorado. No momento a seguir, projeta-se o futuro, percebendo quais são os objetivos para o próximo ano. Ainda neste âmbito, existe um momento em que se presta atenção à formação já projetada e a formação que o colaborador sente necessidade. Esta necessidade terá que ser avaliada de forma a perceber se a formação é realmente essencial para o trabalhador, para a empresa e para o planeamento do projeto-carreira. Neste sentido, a entrevistada assumia o objetivo de criar uma oportunidade para que o trabalhador tivesse outro tipo de competências através da formação e que pudesse evoluir.

Afirmou que toda esta questão entre o trabalhador, a empresa e a formação tinha que ser pensada em vários níveis. Era necessário perceber se era possível criar uma ação de formação tendo em conta os orçamentos, se era possível lecionar uma ação de formação a um conjunto de pessoas e se esta formação podia ser na empresa ou se havia a necessidade de colocar um formador de uma empresa exterior.

Após este procedimento, dava-se a consolidação dos dados que resultavam das entrevistas, da análise do orçamento e da discussão de prioridades. Toda a gestão da formação era feita pela área de desenvolvimento com a ajuda dos recursos humanos.

A entrevistada não conseguiu referir um dia típico, uma vez que a área do desenvolvimento era muito vasta e existiam picos de trabalho. No momento em que foi realizada a entrevista, levava a cabo entrevistas de desempenho. Esta era a altura da “avaliação do desempenho” para que no mês de novembro se pudesse analisar os projetos-carreiras. Por volta do mês de março, a entrevistada focava-se no plano de formação e em abril tratava dos aumentos salariais. É de notar que uma das suas tarefas de dois em dois meses era produzir a revista interna da empresa, onde preparava notícias e fotografias para a publicação.

Em relação às tarefas partilhadas com colegas e chefias, a entrevistada referiu os projetos-carreiras. Estes são processos que têm sempre que passar pela chefia para ser aprovados ou não, mas existem muitas outras situações em que a chefia tem que dar o seu parecer. Esta partilha, na visão da entrevistada, permitia aprender sobre o

comportamento humano, essencialmente porque o trabalho dos recursos humanos tende a interferir com a vida de colaboradores:

“Acho que aprendemos tanta coisa que às vezes nem temos consciência que estamos a aprender. Nós aprendemos, acima de tudo, sobre o comportamento humano, aprendemos a gerir. Eu acho...este trabalho de recursos humanos é um trabalho que, embora seja muito desafiante, muitas as vezes acaba por ser ingrato porque mexemos com a vida das pessoas, com tudo o que há de bom e de mau nisso.” (anexo 5)

Apesar de haver muitas tarefas partilhadas com a chefia, existiam também tarefas individuais como o cálculo de prémios, sendo esta considerada uma tarefa pontual, bem como o aumento de salários e outras tarefas administrativas.

As tarefas rotineiras, realizadas no dia-a-dia, mas também semanalmente ou mensalmente, como os *kpi* de recursos humanos, isto é, os indicadores-chave de desempenho, os seguros de saúde e a medicina do trabalho também foram identificados. Acrescentou ainda que existia na empresa um calendário mensal bastante rigoroso para este tipo de funções.

No decorrer dos últimos anos, a entrevistada já teve várias situações ou problemas inesperados, tendo relatado um que aconteceu quando ainda trabalhava como responsável de desenvolvimento. Neste caso, o chefe teve que ser submetido a uma operação cirúrgica e, por consequente, esteve três meses de baixa médica. Nesses três meses, a entrevistada viu as suas tarefas aumentarem, sendo que fazia as suas tarefas habituais e ainda as tarefas que competiam ao chefe. A entrevistada recordou-se deste tempo como um momento de aprendizagem “à bruta” que a obrigou a assumir um novo papel e a crescer profissionalmente. Considerou ainda esta situação como o seu ponto de crescimento mais rápido e mais intenso, onde a necessidade de reagir foi obrigatória. Segundo a entrevistada, a aprendizagem obtida nesta situação surgiu pela necessidade e sentiu que foi este processo que despoletou a mudança para o cargo em que trabalha atualmente, uma vez que aquele tempo lhe deu competências que justificaram a transição. Tal como referiu,

“a nossa aprendizagem está diretamente ligada à nossa necessidade. Nós aprendemos quando temos necessidade de aprender, talvez até tenha sido esse o despoletar do processo para hoje estar a ocupar este lugar.” (anexo 5)

Relativamente a projetos que a tivessem marcado profissionalmente, referiu que houve vários, mas que houve um momento da sua carreira no qual sentiu especial orgulho devido à vertente humana da situação. O caso concreto remetia para o Centro Novas Oportunidades, que surgiu como uma oportunidade para alguns trabalhadores da empresa de automóveis que não tiveram a possibilidade de completar a escolaridade e, deste modo, tiveram a oportunidade de elevar o seu nível escolar, bem como as suas competências. A adesão por parte dos trabalhadores foi significativa, tal como a taxa de sucesso. Neste caso, a entrevistada enfatizou a possibilidade que a empresa deu aos trabalhadores e também a satisfação com que foi aceite e feito, uma vez que foram muitos os trabalhadores que aceitaram participar e se esforçaram para terminarem com sucesso o processo.

Já em relação a colegas que foram essenciais no seu percurso profissional, afirmou que existiram três chefes que a marcaram. Aliás, considerou-se uma felizarda por se ter cruzado com chefias que a ajudaram no seu crescimento. Utilizou como elogios ao seu primeiro chefe palavras como “inteligente” e “interessante”. O segundo chefe foi caracterizado pela “exigência e rigor”, mas também pela “motivação que esse rigor exige”, o que permitiu à entrevistada atingir objetivos que, possivelmente, desconhecia que conseguia. Por último, o último chefe, de um estilo completamente diferente dos outros, permitiu à entrevistada aumentar a sua capacidade de reflexão e de análise e favoreceu a evolução do seu percurso dentro da empresa.

O início e o final do dia eram os momentos em que a entrevistada refletia acerca do seu trabalho e do seu dia-a-dia. A reflexão ao final do dia permitia-lhe fazer um balanço do que tinha sido positivo e negativo, do que tinha corrido bem e menos bem, e a reflexão ao início do dia ajuda-a a planear as suas prioridades e as tarefas do dia.

Como técnica de formação, descreveu-se como sendo uma pessoa que lidava mal com a rotina. Por isso, tentava trazer algumas características do marketing para as funções atuais, de modo a quebrar a rotina a que certas tarefas obrigavam. Não fazia sempre as mesmas tarefas e lutava para que nenhum dia fosse igual. Ainda assim, complementou a sua resposta referindo que o trabalho que realizava tinha uma vertente social e humana que lhe agradava, nomeadamente pela proximidade com outros colegas e trabalhadores:

“Muitas vezes eu tenho um papel quase de psicóloga, quase de conselheira e eu gosto disso, às vezes nem tenho tempo para estar a ouvir todos e tenho tanta coisa para fazer, mas, efetivamente é algo que eu gosto de fazer e que me esforço para fazer e que seja uma das minhas valências enquanto responsável de recursos humanos e enquanto desenvolvimento também, isto tem a ver com a minha postura e com a minha forma de estar no trabalho e na vida.” (anexo 5)

Na sua formação inicial, contínua e em contexto de trabalho, referiu que não existiu nenhum momento que tenha tido algum impacto negativo no seu desenvolvimento. Pelo contrário, considerou que o “conhecimento não ocupa lugar” e que cabia a cada um “fazer a triagem” daquilo que era importante ou menos importante. De qualquer maneira, indicou aprendizagens que não tiveram grande impacto, mas nunca um impacto negativo. Por este motivo, a entrevistada referiu que ainda queria aprender e saber mais, principalmente acerca de assuntos relacionadas com a liderança. Existiam alguns outros pontos em que sentia necessidade de melhorar o seu trabalho, como a comunicação em público, havendo assim *soft skills* que gostaria de explorar. Em contexto de trabalho, sentia necessidade de melhorar a língua francesa, uma vez que apesar de ter 3 níveis de francês, ainda sentia alguma dificuldade em certo vocabulário que, por vezes, não lhe permitia expressar-se da melhor forma e criar uma opinião tão aprofundada como na sua língua materna.

Por último, a entrevistada disse que o departamento dos recursos humanos não devia ser visto como um departamento administrativo, mas como um departamento que “é feito de pessoas e para as pessoas”, com o propósito de melhorar a vida dos colaboradores.

RETRATO E: RESPONSÁVEL DE DESENVOLVIMENTO E DINAMIZAÇÃO

Nascida a 11 de outubro de 1971, a entrevistada encontrava-se a trabalhar como responsável de desenvolvimento e dinamização numa empresa de seguros havia 8 anos, sendo que as últimas etapas do seu percurso profissional estavam relacionadas com a função de técnica de formação.

Licenciada em Gestão de Empresas Turísticas, escolheu complementar o seu percurso com uma pós-graduação em Gestão de Recursos Humanos devido a questões profissionais, uma vez que trabalhou num departamento de recursos humanos. Relembrou que a pós-graduação em Gestão de Recursos Humanos lhe trouxe mais-valias para a função que desempenhava, principalmente pelas unidades curriculares que frequentou nomeadamente no que concerne ao recrutamento e à formação. Afirmou que desenvolveu competências na medida em que foi abordado todo o processo de formação e que esse facto lhe permitiu absorver conhecimentos essenciais para a sua função.

No âmbito profissional, a entrevistada já frequentou algumas ações de formação que, na maioria, foram sugeridas pelo empregador. No entanto, referiu que a pós-graduação que fez e mais umas três ações de formação foram frequentadas por vontade própria. No geral, afirmou que participava em ações de formação como formanda entre quatro ou cinco vezes por ano.

As razões que a levavam a participar em ações de formação eram muitas. Destacou o desenvolvimento contínuo, profissional, pessoal, a reciclagem e a reflexão acerca de alguns temas que dominava. Todavia, sentia necessidade de recuperar e de trazer competências e conhecimento para a empresa, mantendo-se atualizada e desta forma, contribuir positivamente para o desenvolvimento interno da empresa.

Como exemplo, a entrevistada decidiu escolher uma ação de formação em que tinha participado havia pouco tempo acerca do Retorno sobre Investimento (pirâmide de ROI). Afirmou que desconhecia alguns conhecimentos que obteve, essencialmente a pirâmide de ROI, as suas etapas e de que maneira se adaptavam à empresa.

Após a presença em algumas ações de formação, notou que havia sempre mudanças na atividade profissional, nomeadamente quando aplicava na prática o que aprendeu, uma vez que as ações de formação permitiam aprender e trazer para a empresa novos conhecimentos, transformar e melhorar práticas, tornar mais eficazes e “alargar os horizontes”:

“Muitas vezes nós conseguimos trazer para dentro da empresa aquilo que aprendemos lá fora e transformar as nossas práticas e melhorar processos, agilizar processos, torná-los mais eficazes e mais rápidos, acrescentar valor, melhorar os já existentes, no mínimo, ficar com os horizontes mais alargados.”

(anexo 6)

Acrescentou ainda que a partilha de saberes com pessoas que trabalham noutras empresas e com outros processos permitia-lhe também enriquecer a própria ação de formação, dado que se discutiam outros pontos de vista.

Apesar das várias presenças em ações de formação, houve uma que a entrevistada gostou particularmente. Nesta ação de formação abordou-se a conciliação da vida pessoal com a profissional, na procura do equilíbrio entre essas duas partes. O tema foi destacado pelas aprendizagens que lhe trouxe e pela aplicabilidade. No entanto, referiu que o formador também tinha que ser um bom formador para que a ação de formação fosse um sucesso, assim como os conteúdos que tinham de ser adequados e as metodologias que permitiam cativar os formandos.

Em relação ao seu trabalho, apesar da formação ser apenas uma das áreas a que se dedicava, a entrevistada fez questão de explicar qual o seu trabalho nesta área. Começou pelo acolhimento de novos trabalhadores, dado que era necessário lecionar formação de acolhimento, ou seja, dar a conhecer a empresa seguradora, nomeadamente indicadores financeiros, organogramas, as várias áreas e as suas funções. De seguida, tinha a seu cargo o plano de formação de toda a empresa, desde a definição do plano de acordo com as necessidades de formação e o seu acompanhamento, garantindo que o plano era executado e levado a “bom porto”. Posto isto, era também igualmente necessário acompanhar e monitorizar os formandos em contexto de trabalho, de maneira a perceber se a formação foi útil ou não, através da avaliação da eficácia da formação.

Para a entrevistada, um dia típico de trabalho começava pela organização do dia. Ao longo de quinze minutos organizava o seu trabalho para o resto do dia, tendo em vista cumprir os objetivos a que se propunha. Disse que as tarefas que executava eram muito diversificadas. Quando se tratava de formação, as tarefas incluíam, normalmente, pedir propostas para uma determinada ação de formação e contactar formadores externos. Nestes casos, solicitava pelo menos três propostas, analisava-as e enviava convocatórias aos interessados. A entrevistada tinha também tarefas ligadas a projetos de recursos humanos, como a dinamização de eventos que incluíam a pesquisa de locais e de todo o processo de solicitar propostas para organizar ações de responsabilidade social.

A entrevistada tinha tarefas partilhadas com a equipa e com a chefia, enquanto realizava individualmente outras. No que toca às tarefas partilhadas, existiam, por

exemplo, ações de formação que tinham de ser organizadas em conjunto com algum colega. Para tal, havia reuniões mensais. A equipa reunia-se com a chefia, registando-se uma “gestão muito próxima diariamente”. Segundo a entrevistada, estas tarefas partilhadas permitiam enriquecê-la devido à opinião dos colegas, enquanto dava a sua opinião e respeitava os vários pontos de vista. Considerou assim que esta partilha era enriquecedora e ajudava-a a pensar sobre cada assunto. Já em relação às tarefas que realizava individualmente, a entrevistada tratava essencialmente da organização de eventos e implementação de algumas ações de formação, sendo que a maior parte das tarefas foram consideradas pontuais.

Quando questionada acerca de situações ou problemas inesperados, deu de imediato um exemplo que aconteceu enquanto estava a preparar uma reunião com todos os trabalhadores. Quando se preparava para avançar, 10 minutos antes de iniciar, houve uma falha informática. Relembrou que nessa circunstância aprendeu a manter a calma, uma vez que entrar em pânico deixava as pessoas sem a posse das faculdades mentais necessárias, o que não ajudava a resolver a situação. Neste caso, contara com a equipa de informática para resolver o problema e a entrevistada acompanhou de perto a situação para perceber que tipo de falha tinha acontecido.

No que toca ao hábito de refletir no seu dia-a-dia, a entrevistada referiu que demorava a desligar-se dos acontecimentos da empresa. Por isso, costumava refletir sempre acerca do que tinha sido feito e sobre aquilo que tinha de fazer logo pela manhã, se por algum motivo não conseguiu completar as tarefas que tinha previsto no dia anterior:

“Eu reflito sempre sobre aquilo que foi feito e sobre aquilo que terei de fazer logo de manhã seguinte se, por algum motivo, deixei alguma coisa por complementar. É nisso que vou sempre a pensar.” (anexo 6)

Desde que era técnica de formação, houve vários projetos que a marcaram, mas nota que as ações de formação bem-sucedidas que liderava eram sempre as mais marcantes, até pelo reconhecimento dos seus colegas e chefes, sendo celebradas como sucessos pela equipa.

Relativamente a colegas ou chefes que tenham sido igualmente marcantes, a entrevistada indicou um chefe que se destacou pela capacidade de trabalho, pelos

conhecimentos que possuía e a capacidade de trabalho. O que aprendeu com ele foi muito importante para o seu desenvolvimento profissional.

Enquanto técnica de formação, a entrevistada descreveu-se como sendo uma pessoa prática, que tenta sempre melhorar. Denominou-se como “perfeccionista”. Nesse sentido, referiu como balanço geral que as ações de formação que frequentou trouxeram-lhe aprendizagens que se foram acumulando e complementando, o que permitia-lhe enriquecer e validar o seu trabalho.

Em relação ao contexto de trabalho, a entrevistada referiu que este a ajudou a se formar tanto profissionalmente como pessoalmente, uma vez que o ambiente de trabalho favoreceu um desenvolvimento constante pela partilha que existia entre colegas e que a reflexão diária permitia-lhe a oportunidade de melhoria no dia seguinte:

“Como pessoa, acredito que também me ajudou a moldar, não foi só em contexto de trabalho porque nós temos 3 pilares, o social, o profissional e o familiar” (anexo 6)

Dificilmente acreditava que a aprendizagem pudesse refletir-se negativamente. Acreditava que era mesmo através das experiências negativas que conseguia aprender e melhorar. No entanto, notou que as aprendizagens não tiveram nenhum efeito negativo no seu crescimento enquanto pessoa e enquanto profissional.

Por fim, a entrevistada referiu que ainda tinha muito para aprender. Salientou ainda que as empresas conseguiam obter as melhores tecnologias, mas o que realmente as distinguia eram as pessoas. Portanto, acreditava que iria aprender até ao fim da vida.

ANÁLISE COMPARATIVA

De modo a compreender os resultados obtidos a partir desta investigação, torna-se essencial experimentar um exercício de comparação. Assim sendo, é importante começar por referir que a amostra era constituída por pessoas com idades compreendidas entre 24 e 51 anos. Apresentando idades diferentes, também eram diversos os percursos profissionais percorridos, as profissões desempenhadas, a

formação formal, não formal e informal realizada, o que favorecia a existência de várias identidades profissionais (Dubar, 2006), até porque as entrevistadas consideravam que realizavam trabalhos diferentes.

No que concerne ao percurso académico das entrevistadas, verificam-se algumas diferenças. Houve casos em que a licenciatura em Ciências da Educação foi um ponto semelhante, como no caso da entrevistada A, B e C, sendo que nas restantes o percurso académico teve outras vertentes, como por exemplo, Gestão de Recursos Humanos, Marketing, Ciências Empresariais. Tal como Guimarães e Alves afirmaram (2016), não se encontra em Portugal na atualidade um percurso de formação inicial para os educadores de adultos, nem tão pouco para os técnicos de formação, registando pelo contrário uma variedade de caminhos de formação inicial.

Note-se que, em alguns casos, o percurso académico teve uma evolução devido à necessidade de complementar os estudos. Esta necessidade resultou de algumas tarefas que as entrevistadas desempenhavam. Desta forma, algumas das especializações foram feitas já depois de iniciarem o seu percurso no mundo de trabalho por questões essencialmente profissionais. Algumas destas especializações e pós-graduações estavam relacionadas com a educação e a formação. Assim sendo, se a formação inicial ao nível do ensino superior das entrevistadas era marcada pela diferença, o trabalho realizado, no âmbito da formação, tinha levado as entrevistadas a frequentarem cursos de pós-graduação na área da educação/formação de adultos. Se a formação inicial era variada, registava-se uma aproximação dos percursos de educação formal ao nível da especialização.

Inevitavelmente, todos os percursos de educação formal tiveram alguma mais-valia para as tarefas que as entrevistadas desenvolvem atualmente. Todavia, houve uma exceção, a entrevistada C, que referiu que a mais-valia do seu percurso académico foi ter que assumir o cargo de Gestora de Formação, uma vez que afirmou que não necessitava de ter a formação académica para a função que desempenha naquele momento, pois realizava sobretudo tarefas de cariz administrativo. As entrevistadas referiram que os cursos que frequentaram lhes deram um conjunto de conhecimentos e ferramentas que eram essenciais para as suas funções, nomeadamente ao nível de certas atividades que levavam a cabo, como aquelas identificadas noutros estudos que remetiam para a organização e gestão da formação e dos processos de natureza pedagógica (Research voor Belied, 2010; Guimarães & Alves, 2016).

Em relação à profissão que desempenham no momento da entrevista e àquelas que já desempenharam no passado, as entrevistadas apresentavam todas características muito diferentes neste campo.

A entrevistada A trabalhava como formadora e técnica de formação havia 15 anos na mesma empresa, sendo que no seu passado já tinha trabalhado como dietista clínica, sendo esta a sua formação académica inicial, e como formadora em escolas profissionais e empresas. A entrevistada B estava, naquele momento, a frequentar um estágio profissional como *Learning Specialist* desde dezembro de 2015, sendo que a sua anterior experiência remonta ao seu estágio curricular do mestrado que frequentou. A entrevistada C, apesar de ser a sua primeira experiência na área, estava a desempenhar a função de gestora de formação numa escola de formação. A entrevista D era responsável de recursos humanos desde outubro de 2014, sendo que anteriormente já tinha trabalho na área de marketing na mesma empresa. Anteriormente, após concluir a sua formação em marketing, a entrevistada passou por agências de publicidade, uma empresa de vinhos e por uma organização de jovens. Por fim, a última entrevistada estava como responsável de desenvolvimento e dinamização há 8 anos, sendo que as suas últimas etapas profissionais foram todas ligadas à função de técnico de formação. Apesar desta variedade, a generalidade das entrevistadas valorizava os percursos de educação formal, não formal e informal que tinha levado a cabo e destacavam a importância de se educarem permanentemente.

O terceiro bloco, “percurso formativo”, é essencial para perceber de que modo é que a formação favorece o desempenho profissional, como destacou Cardim (1990) e Cardim e Miranda (1998).

Neste campo, quatro das cinco entrevistadas já tinham participado em ações de formação, tanto por iniciativa própria como por exigência do empregador. Como exceção, a entrevistada C referiu que a formação que frequentou quando começou a trabalhar consistiu numa conversa informal acerca dos procedimentos e tarefas que teria que realizar. Já as restantes entrevistadas assumiram a participação em ações de formação nas mais variadas áreas.

As entrevistadas disseram que as razões que as levaram à participação em ações de formação foram essencialmente a necessidade de atualização, de reciclagem e de desenvolvimento, sendo que consideraram que houve mudanças na sua atividade

profissional após essa frequência em ações de formação. A entrevistada E notou que uma das mudanças foi a transformação e melhoria das práticas profissionais, tornando-as mais eficazes e trazendo conhecimentos para a empresa. Considerou que a formação permitiu-lhe alargar horizontes e possibilitou-lhe a aplicabilidade prática, de modo a poder exercer o que aprendeu, como salientado por Cardim (1990) e Cardim e Miranda (1998).

O quarto bloco diz respeito às tarefas profissionais, sendo que aqui trata-se essencialmente das tarefas que as entrevistadas desenvolvem no seu trabalho.

Cada entrevistada tinha uma função planeada, sendo que algumas estavam a trabalhar diretamente com a formação e outras estavam envolvidas nesse processo indiretamente. As entrevistadas A, D e E já tinham a sua carreira profissional consolidada, bem como as suas tarefas definidas, que passavam pela formação, particularmente, todo o processo de formação desde o diagnóstico de necessidades ao plano e à avaliação da eficácia. Já no caso das entrevistadas B e C, as suas carreiras estavam a ser planeadas e construídas, sendo que as suas funções ainda passavam muito pelas ações de formação iniciais e pelas tarefas administrativas.

A partir dos resultados obtidos nas entrevistas, percebemos que as tarefas que normalmente as entrevistadas desempenhavam eram realizadas individualmente e partilhadas. Todas as entrevistadas referiram que as tarefas partilhadas permitiam a ocorrência de aprendizagens como, por exemplo, aceitar outros pontos de vista, dar a sua opinião de modo a ser ouvida e aprender através das experiências dos colegas. Aprender com os outros, em conversas mais ou menos formais, surgiu assim como um momento importante de aprendizagem, como referiu Cavaco (2002).

Em relação a problemas ou situações inesperadas, podemos afirmar que estes aconteciam a todo o momento e em qualquer profissão. Ainda assim, as entrevistadas conseguiram identificar um momento inesperado nas suas carreiras. Por exemplo, a entrevistada D, durante alguns meses teve, por motivos de saúde do chefe, de fazer o trabalho deste e, portanto, foi uma situação não planeada em que se viu sem conhecimentos para a função. Assim, teve que assumir o papel e aprender à medida que “as coisas iam acontecendo”, sendo obrigada a reagir mais rapidamente e a “crescer” de uma forma mais intensa e obrigatória.

Já no caso da entrevistada C, ocorreu uma situação quando estava a ser planeado um *workshop*. A colega que tratava desse assunto deixou de trabalhar para a empresa. O plano do *workshop* não foi alterado até que no dia anterior os responsáveis perceberam que o plano não estava preparado, obrigando a entrevistada tratar do assunto com urgência.

É importante salientar que as aprendizagens adquiridas pelas entrevistadas nestas situações devido a situações inesperadas tiveram um impacto no desenvolvimento e crescimento profissional, obrigando-as a serem capazes de reagir, de ultrapassar e a concluir os processos com sucesso, como também mencionado por Cavaco (2002) num estudo com adultos não escolarizados.

As entrevistadas admitiram ser pessoas reflexivas e tiravam algum tempo do seu dia-a-dia para pensarem no que fizeram. Referiram-se sobretudo ao tempo que, no final ou no início do dia, dedicavam a perceber o que tinha corrido bem e menos bem e o que podiam fazer melhor. Entretanto, a entrevistada A utilizava também as reuniões semanais com os colegas para fazer uma reflexão acerca do seu trabalho. A importância da reflexão foi destacada por Josso (2008), enquanto um poderoso mecanismo de educação de adultos, destacado também por estas entrevistadas.

Ao longo das experiências no mundo de trabalho, é importante perceber que houve projetos e colegas/chefes que iam marcando o desenvolvimento profissional. Assim, quando questionadas acerca de projetos que tenham sido importante para o modo como desempenhavam o seu trabalho, as entrevistadas apontavam alguns, como, por exemplo a entrevistada E, que considerou que as ações de formação que liderava eram projetos que a marcaram pelo sucesso de equipa e pelo sucesso que a própria formação teve nos formandos. Já a entrevistada C não tinha nenhum projeto que a tivesse marcado pelo facto de que a sua experiência no mundo de trabalho contava ainda com pouco tempo.

Já em relação ao colegas e chefes que tenham sido particularmente importantes, as entrevistadas identificaram pessoas que as ajudaram no crescimento e desenvolvimento do seu eu profissional. Por exemplo, a entrevistada B tinha como referência uma colega de trabalho que possuía uma grande “bagagem” e demonstrava empenho em contexto de trabalho, tendo-a marcado como um modelo a seguir. Já para a entrevistada E, a pessoa que se destacou no seu crescimento foi um chefe, devido à capacidade de trabalho que apresentava, pelos conhecimentos e pelas competências que possuía, que afirmou terem

sido importante para o modo como trabalha atualmente. Assim, o trabalho com os outros, em colaboração, no âmbito de equipas, surgiu como um processo significativo de formação e de construção de identidades profissionais, como é destacado por Dubar (2006).

Passando para o quinto bloco, referente à avaliação global, a primeira pergunta surge no sentido de perceber como é que as entrevistadas se descreviam enquanto técnicas de formação. As respostas foram semelhantes, tendo em conta que se identificaram como técnicas “muito abertas às críticas e sugestões” e “à mudança com vista à melhoria”. Salienta-se aqui a resposta da entrevistada A que afirmou que o “importante é aprender todos os dias”. Tal como Lengrand (1970), também estas entrevistadas acentuaram a importância da aprendizagem que decorre ao longo da vida, em contextos e momentos muito diversos.

Quando questionadas se a formação inicial ou contínua contribuiu para o seu desenvolvimento, as entrevistadas responderam de forma semelhante. Consideraram que houve algumas aprendizagens que não se revelaram importantes no seu desenvolvimento, mas que em nenhum momento foram negativas. A entrevistada E referiu que dificilmente acreditava que a aprendizagem pudesse ser negativa e que algumas experiências menos boas eram experiências que possibilitavam uma aprendizagem maior. Tal como a entrevistada D salientou, o importante era que a pessoa conseguisse fazer a triagem e perceber o que era mais importante e menos importante.

Por fim, as entrevistadas mostraram todo o interesse em continuar a frequentar ações de formação e referiram alguns temas que gostariam de aprender, desde assuntos mais específicos até outros mais relacionados com *soft skills*, realçando a importância da formação de cariz profissional, mas também a dimensão educativa da formação profissional, como destacou Canário (2013).

Importa neste momento relembrar as questões que orientaram a investigação, nomeadamente:

1. Quais as atividades que um técnico de formação desempenha?
2. Qual o impacto da formação formal e não-formal no seu desenvolvimento profissional?

3. De que maneira é que a aprendizagem experiencial forma o técnico de formação?

Pode-se perceber, através deste estudo, que um técnico de formação desenvolve diversas tarefas em diferentes contextos de trabalho. As respostas obtidas remetem para um largo leque de profissões, podendo todas ser designadas de técnico de formação. São estas gestor de formação, gestor de recursos humanos e profissional/técnico de desenvolvimento e de dinamização.

Apesar desta profissão ter a seu cargo todo o processo inerente à criação e ao desenvolvimento da formação, é necessário que também encare este trabalho a partir de uma tripla visão, isto é, ser técnico de formação, ser formador, gestor e até técnico administrativo. Esta última função tem a ver efetivamente com o trabalho de *backstage* e de logística que há por trás do plano de formação, como a organização de dossiers pedagógicos ou até mesmo a organização das salas e os grupos de formandos.

Para além disto, as tarefas de um técnico podem ser diferentes consoante a empresa onde desempenha funções. Vimos, nas entrevistas, casos em que o processo de formação é apenas uma parte do trabalho. Há outros casos em que as tarefas administrativas ocupam a maior parte do tempo de um técnico de formação. Ainda assim, depende também das tarefas que possam ser designadas para o trabalhador, como no caso de uma das entrevistadas que tinha a seu cargo a organização de eventos.

Em relação à segunda questão orientadora, todas as entrevistadas consideraram a formação inicial e contínua como ferramentas essenciais ao seu desenvolvimento profissional, uma vez que verificaram mudanças no seu contexto de trabalho após a frequência de ações de formação. Note-se ainda que todas as entrevistadas se mostraram disponíveis para frequentar ações de formação no futuro, considerando a formação essencial para adquirir conhecimentos e capacidades. Salienta-se, por último, que sentiam que as ações de formação não envolviam apenas para novos conhecimentos, mas também para a atualização e a reciclagem de saberes, remetendo assim para a tipologia de Cardim (1998).

Por último, interessa perceber de que modo é que as experiências formam o profissional. Neste caso, a experiência e a formação experiencial foram valorizadas pelas entrevistadas. A aprendizagem permanente e a formação não formal estão inteiramente ligadas ao desenvolvimento do profissional. Note-se que durante as

entrevistas percebeu-se que as experiências noutras atividades permitiram a aquisição de saberes que serviam também para as tarefas que as entrevistadas desempenhavam no momento da entrevista. A experiência e a aprendizagem em contexto de trabalho não podem assim ser caracterizadas como algo apenas profissional, uma vez que a vertente pessoal é um contributo essencial para o aumento de saberes e capacidades.

Respondidas as questões fundamentais deste estudo, resta acrescentar que o trabalho do técnico de formação necessita de constante atualização e aprendizagens. As entrevistadas destacaram ainda o facto de ser ainda pertinente que o técnico de formação esteja habilitado para trabalhar com pessoas, uma vez que o seu trabalho tem uma vertente social, podendo, indiretamente, alterar a vida dos formandos em termos profissionais ou pessoais.

CONCLUSÃO

Este estudo surgiu pelo particular interesse nesta temática. Um dos motivos pelas quais este estudo se desenvolveu, foi a necessidade de explorar a profissão de técnico de formação, perceber quais as suas atividades em contexto de trabalho e para compreender a formação formal e não formal e formação experiencial destes profissionais. Um outro motivo foi pelo contributo que este estudo poderia trazer a outros estudantes e interessados nesta temática.

Desta forma, a realização deste estudo permitiu-me construir um olhar mais crítico e mais abrangente em relação a esta profissão. Foi de uma extrema importância conhecer e dar conhecer os retratos de técnicos de formação, das suas visões e das suas aspirações. Creio também que a realização deste estudo pode constituir-se numa contribuição, mesmo que modesta, para os estudantes que ambicionem ser técnicos de formação, dando-lhe a conhecer a variedade de atividades que envolve esta área profissional.

Para concluir, é essencial retirar algumas ideias que se revelaram importantes. Verificou-se que a profissão de um técnico de formação, está muito ligada à formação formal, não-formal e informal em contexto de trabalho. Pode-se igualmente concluir que a aprendizagem em contexto laboral é essencial para a aprendizagem experiencial.

Para além desta aprendizagem em contexto de trabalho, existe uma preocupação que se prende com a formação inicial, de cariz académico ao nível do ensino superior, dos técnicos de formação. Mas, como se pôde observar, existe uma panóplia de percursos formativos para técnicos de formação, o que nos leva a pensar se não seria importante e uma mais-valia a criação de uma formação inicial e académica específica para esta profissão.

Uma outra ideia prende-se também com a importância da formação contínua dos técnicos de formação e da necessidade de as entidades empregadoras a facilitarem junto dos trabalhadores. Todas as entrevistadas acreditavam e referiram que a formação contínua é essencial para o crescimento profissional e pessoal.

Para finalizar, retoma-se aqui um dos pontos essenciais deste estudo, as atividades do técnico de formação. Esta investigação permitiu constituir uma visão alargada do que

podem ser as atividades deste profissional. Todavia, será importante problematizar o peso que o trabalho administrativo, por vezes sem relação direta à formação e à gestão dos processos de formação, tem no quotidiano das entrevistadas. Neste caso, será relevante refletir sobre o peso que este trabalho, muitas vezes pouco estimulante, representa e se essa situação não retira tempo e energia aos técnicos de formação que poderiam dedicar-se mais a tarefas educativas e pedagógicas inovadoras e centradas nos formandos.

Por último, o técnico de formação não deve e não pode ser visto como um profissional ligado à escola, mas sim à educação em geral. Por isso, um técnico de formação pode também ter a vertente de educador no sentido mais abrangente da palavra. É um trabalho que pode ser ainda mais valorizado e uma profissão importante num mundo em mudança, permitindo que a educação e a formação surjam como de questionamento das alterações que vão ocorrendo em contexto de trabalho e na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, M. & CORDEIRO, M. (1998). *Diagnóstico de Necessidades: a empresa A*. In CARDIM, J. & MIRANDA, R. (Coord.), *Práticas de Formação Profissional*. Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Lisboa, pp. 35-102.
- ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilibrios. Braga.
- ANJOS, D. (2014). *Gestão das Relações Humanas e Formação Profissional. Relatório de Estágio*. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa.
- BARDIN, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Edições 70, Lda. Lisboa
- BARROS, R. (2013). *Educação de Adultos: Conceitos, Processos e Marcos Históricos: Da Globalização ao Contexto Português*. Instituto Piaget. Lisboa.
- BERBAUM, J. (2013). *Aprendizagem e Formação*. Porto Editora. Porto.
- BERNARDES, A. (2008). Políticas e práticas de formação em grandes empresas – situação atual e perspetivas futuras. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 06, pp. 57-70.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora. Porto.
- CANÁRIO, R. (2000). Formação profissional: problemas e perspectivas de futuro. Porto. *Forum*, n.27, pp. 125-139.
- CANÁRIO, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, *A Educação em Portugal (1986-2006) - Alguns Contributos de Investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Lisboa, pp. 195-254.
- CANÁRIO, R. (2013). *Educação de Adultos. Um campo e uma Problemática*. Educa, Lisboa.
- CARDIM, L. (1990). *Formar é fácil: o ensino e a aprendizagem*. AGEN – Soc. Administração Gestão e Ensino, Lda. Lisboa

- CARDIM, J. & MIRANDA, R. M. (Coord.) (1998). *Práticas de Formação Profissional*. Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Lisboa.
- CAVACO, C. (2001). *Processo de Formação de Adultos Não Escolarizados – A Educação Informal e a Formação Experiencial*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa.
- CAVACO, C.(2002). *Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Educa. Lisboa.
- CRÓ, M. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores: Estratégias de Intervenção*. Porto Editora. Porto.
- DIAS, J. (1978). A Educação de adultos numa perspetiva humana (personalista integral). In GUSMÃO, M. & MARQUES, A. (Coord.), *Curso sobre Educação de Adultos*. Universidade do Minho. Braga, pp. 79-94.
- DIAS, J. et al (1983). *Curso de Iniciação à Educação de Adultos*. Unidade de Educação de Adultos. Universidade do Minho. Braga.
- DOMINICÉ, P. (1996). Apprendre à se former. In BOURGEOIS, E. (Éd.). *L'adulte en formation. Regards pluriels*. De Boeck Université. Bruxelles.
- DUBAR, C. (2006). *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.
- ERASMIE, T. (1978). A educação de adultos numa perspetiva sócio-económica. In GUSMÃO, M. & MARQUES, A. (Coord.), *Curso sobre Educação de Adultos*. Universidade do Minho. Braga, pp. 59-78.
- FERREIRA, A. (2013). *Formação de Técnicos de Ação Educativa. Trabalho de Projeto de Mestrado*. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa.
- FLICK, U. (2009). *Desenho da Pesquisa Qualitativa*. Artemed. Porto Alegre.
- GUIMARÃES, P. & ALVES, N. (2016). Adult educators in Portugal: from the European Union guidelines to a national public policy of lifelong learning technicians. In EGETENMEYER, R., SCHMIDTT-LAUFF, S. & BOFFO, V. (Eds.), *Adult*

Learning and Education in International Contexts. Future Challenges for its Professionalisation. Peter Lang Edition, Frankfurt am Main (no prelo).

GUIMARÃES, P. & BARROS, R. (2015). *A Nova Política de Educação e Formação de Adultos em Portugal. Os Educadores de Adultos numa Encruzilhada?* Educação & Sociedade, v. 36, nº 131, p. 391-406.

GUSMÃO, M. et al (1978). *Curso sobre Educação de Adultos.* Universidade do Minho. Braga.

HÉBERT, M. et al (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas.* Instituto Piaget. Lisboa.

INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIAIS E ECONÓMICOS (2013). *Referencial de Formação Pedagógica Inicial de Formadores.* Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. Lisboa.

JOSSO, M. (2002). *Experiências de Vida e Formação.* Educa. Lisboa.

JOSSO, M. (2008). Formação de Adultos: Aprender a Viver e a Gerir as Mudanças. In CANÁRIO, R. & CABRITO, B. (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências.* Educa. Lisboa, pp. 115-126.

LEITÃO, M. (2010). *Processos de Aquisição de Competências em Contextos Informais.* Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa,

LENGRAND, P. (1970). *Introdução à Educação Permanente.* Livros Horizonte, Lda. Lisboa.

LE VEUGLE, J. (2000). *Iniciação à Educação Permanente.* Família 2000. Porto.

MARREIROS, R. (2014). *Educadores de adultos – Mudar para Educar e Educar para Mudar.* Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa.

NOGUEIRA, A. (1996). *Para uma Educação Permanente à Roda da Vida.* Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.

NORBECK, J. (1978). Políticas de educação de adultos no mundo actual. In GUSMÃO, M. & MARQUES, A. (Coord.), *Curso sobre Educação de Adultos.* Universidade do Minho. Braga, pp. 147-162.

- NORBECK, J. (1978). *O educando adulto*. In GUSMÃO, M. & MARQUES, A. (Coord.), *Curso sobre Educação de Adultos*. Universidade do Minho. Braga, pp. 197-214.
- NORBECK, J. (1979). *Formas e Métodos de Educação de Adultos*. Universidade do Minho. Braga.
- OSORIO, A. (2003). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Instituto Piaget. Lisboa.
- PEREIRA, I. & BRITO, M. (1998). A formação no local de trabalho. In CARDIM, J. & MIRANDA, R. (Coord.), *Práticas de Formação Profissional*. Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Lisboa, pp. 103-146.
- PEREIRA, R. (2013). *A Formação Profissional na Administração Local. Relatório de Estágio*. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa.
- POWNEY, J. & WATTS, M. (1987). *Interviewing in educational research*. Routledge & Kegan Paul. Londres
- RASETH, A. (2000). *O Perfil e Funções do Formador*. Instituto de Emprego e Formação Profissional. Lisboa
- RESEARCH VOOR BELEID (2010). *Key Competences for Learning Professionals. Contribution to the Development of a Reference Framework of Key Competences for Adult Learning Professionals*. Research voor Beleid, Zoetemmer.
- RUFINO, M. & OLIVEIRA, C. (1998). A formação profissional nas empresas da Bedita – necessidades e avaliação. In CARDIM, J. & MIRANDA, R. (Coord.), *Práticas de Formação Profissional*. Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Lisboa, pp. 247-284.
- ROTHES, L. (2003). A formação de educadores de adultos em Portugal: trajetos e tendências. *Forum*, n.34, pp. 35-62
- UNESCO (1977). *Recomendações sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos – Aprovada pela Conferência Geral da Unesco na sua Décima Nona Reunião, Nairobi, 26 de novembro de 1976* (tradução e apresentação de Maria José Gusmão e António J. Gomes Marques). Universidade do Minho. Braga.

WOLF, A. (2005). *New Directions for Adult and Continuing Education*. Life Span Well-Being, N°108.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

CEDEFOP (2014). Terminology of European Education and Training

Decreto-Lei nº 401/91 de 16 de outubro de 1991. DR 238/91 - SÉRIE I-A. Emitido Por Ministério do Emprego e da Segurança Social

Decreto-lei nº46/86 de 14 de outubro de 1986. DR 237 – SÉRIE I. Emitido Por Assembleia da República

SITES CONSULTADOS

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa acedido em www.ie.ulisboa.pt

Instituto de Educação da Universidade do Minho acedido em www.ie.uminho.pt

Citeforma acedido em www.citeforma.pt

B-Training acedido em www.b-training.pt

LISTA DE ANEXOS

1. Guião da entrevista
2. Protocolo de entrevista A
3. Protocolo de entrevista B
4. Protocolo de entrevista C
5. Protocolo de entrevista D
6. Protocolo de entrevista E
7. Grelha de análise de conteúdo: entrevistada A
8. Grelha de análise de conteúdo: entrevistada B
9. Grelha de análise de conteúdo: entrevistada C
10. Grelha de análise de conteúdo: entrevistada D
11. Grelha de análise de conteúdo: entrevistada E